

Ana Maria Cruz Ribeiro

Mestrado em Ensino do Inglês e Francês
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

A Rua na Sala de Aula

De que forma a ‘cultura urbana’ motiva os alunos A2 para a
prática de escrita criativa em língua estrangeira?

2014

Orientador: Prof. Doutor Rui Carvalho Homem

Coorientador: Prof. Doutor Nicolas Hurst

Classificação: 17 (dezassete) valores

Dissertação

Agradecimentos

Amar é admirar com o coração

Admirar é amar com o espírito

To J.

Quero manifestar o meu agradecimento a todos aqueles que me apoiaram ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos meus orientadores, Prof. Doutor Rui Carvalho Homem e Prof. Doutor Nicolas Hurst, pela disponibilidade demonstradas ao longo da sua elaboração.

À Direção do Agrupamento de Escolas Gaia-Nascente, em especial aos colegas da Escola Adriano Correia de Oliveira.

A Maria Rodrigues, com quem partilhei dúvidas e expectativas e que sempre se disponibilizou para me ouvir e aconselhar, fazendo comentários e dando sugestões.

À minha colega Amélia Rosa Macedo, pela atenta disponibilidade dos comentários a este trabalho.

Às minhas amigas Bernardete Esteves e Dulce Cariano, pelo apoio e incentivo incondicional.

Aos alunos que participaram neste projeto e sem os quais esta investigação não teria sido possível.

Aos meus filhos, a quem em primeiro lugar dedico este trabalho, de quem recebi ‘cutting-edge opinions’ sobre os temas da sua geração.

Índice

Agradecimentos	2
Índice	3
Índice de ilustrações	4
Resumo	5
Résumé	5
Abstract	5
Introdução	6
1. Experiência Profissional [1990-2014].....	8
Licenciatura e estágio	8
Atividade profissional.....	12
Objetivos e metas.....	19
Vertente Profissional, Social e Ética.....	19
Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	20
Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa	25
Uma experiência no âmbito da avaliação externa.....	27
2. Cultura como contexto.....	33
Uma palavra, vários sentidos	33
Identidade e contestação	40
“What is this thing called <i>street culture</i> ”?	44
3. Contexto do projeto ação-investigação.....	50
Turmas (Nível A2).....	50
Métodos	53
4. Experiências em sala de aula ‘From the street to the/my sheet’	57
1.º momento (imagem)	57
2.º momento (áudio)	61
3.º momento (videoclip)	66
Conclusão	74
Bibliografia	78
Fontes (Manuais escolares).....	78
Crítica	78
Anexos	81
Avaliação docente – 2012/2013.....	81
Planificações de Aula	86
Aula 1 – Inglês	87
Aula 1 – Francês.....	88
Aula 2 – Inglês	89
Aula 2 – Francês.....	90
Aula 3 – Inglês	91
Aula 3 – Francês.....	92

Índice de ilustrações

Ilustração 1 – Jornal CEF [Dez. 2009, p. 1-2]	18
Ilustração 2 – Exemplos de ‘cartões de preenchimento individual’	28
Ilustração 3 – Aula 1. Exemplares de cartão de resposta (Francês e Inglês) - Frentes	57
Ilustração 4 – Aula 1. Exemplares de textos de comentário (Francês e Inglês) – Reverso.....	58
Ilustração 5 – Aula 2. Exemplares de cartão de resposta (Francês e Inglês) - Frentes	61
Ilustração 6 – Aula 2. Exemplares de textos de comentário (Francês e Inglês) – Reverso.....	62
Ilustração 7 – Aula 3. Exemplares de cartão de resposta (Francês e Inglês) - Frentes	66
Ilustração 8 – Aula 3. Exemplares de textos de comentário (Francês e Inglês) – Reverso.....	67

Resumo

Este trabalho pretende associar a prática pedagógica nas disciplinas de Francês e Inglês (L2) a uma série de experiências de sala de aula. Apresento os marcos principais da formação académica e experiência profissional. Far-se-á especial referência a exemplos de experiências de sala de aula. Procede-se a uma revisão crítica do carácter polissémico do conceito de ‘cultura’, especificamente associando-a do fenómeno da *street culture*. Os instrumentos metodológicos foram escolhidos de modo a dar conta de um conjunto de variáveis nos quais assenta o meu estudo: língua, nível de ensino, idade, género e hábitos. As três experiências de sala de aula permitiram concluir da importância da capacidade de motivação da ‘cultura de rua’ na escrita criativa e recomposição do ambiente de sala de aula. *Palavras-chave*: L2, Inglês, Francês, ‘street-culture’, escrita criativa, sala de aula, imagem, áudio, vídeo, análise de conteúdo.

Résumé

Ce travail a pour but d'associer la pratique pédagogique dans les cours de Français et d'Anglais (L2) à une série d'expériences en classe. Je présente les étapes de l'expérience académique et professionnelle. Je mentionne spécialement des exemples d'expériences en classe. Je procède à un examen critique de la nature polysémique de la notion de «culture», et de la façon dont elle se relie au phénomène de la «culture de rue». Les instruments méthodologiques ont été choisis sur un ensemble de variables sur lesquelles se fait mon étude: langue, niveau d'éducation, âge, genre et habitudes. Les trois expériences en classe ont permis de conclure sur l'importance de la «culture de rue» à motiver l'écriture créative et à reconstruire l'environnement de la classe. *Mots clés*: L2, anglais, français, «street-culture», l'écriture créative, classe, image, audio, vidéo, analyse de contenu.

Abstract

This research intends to associate the pedagogical practice developed in the French and English (L2) classes to a series of classroom experiences. I present the milestones of academic and professional experience. Special reference is made to classroom experiences. It proceeds to a critical review of the polysemic nature of the concept of 'culture', specifically linking it to the phenomenon of street culture. The methodological instruments were chosen to focus on a set of variables upon which my study draws on: language, level of education, age, gender and habits. The three classroom experiments allowed us to conclude how street culture motivates creative writing and promotes a renewed classroom environment. *Key words*: L2, English, French, 'street-culture', creative writing, classroom, image, audio, video, content analysis.

Introdução

No contexto do Mestrado em Ensino do Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto [FLUP], este trabalho pretende associar a prática pedagógica a uma série de experiências de sala de aula, nas disciplinas de Francês e Inglês, com o objetivo de determinar de que forma a ‘cultura urbana’, no eixo da *street culture*, motiva os estudantes para as atividades de escrita criativa.

No primeiro capítulo – Experiência Profissional (1990-2014) – apresento, sob a forma de relatório de autoavaliação de desempenho, os marcos tidos como principais da formação académica e da experiência profissional. Após a obtenção da licenciatura e a realização do estágio, a minha atividade profissional conta já com mais de duas décadas de docência, em escolas do ensino básico e secundário, sobretudo nas disciplinas de Inglês e Francês.

Assume-se, neste texto, a modalidade de relatório como narrativa de investigação, correndo o risco de uma análise pouco distanciada entre o sujeito relator e o sujeito da investigação; porém, este risco é assumido, porque houve, através do olhar dos avaliadores externos, a assunção analítica e crítica da avaliação, sustentando a sua fiabilidade e fidelidade. Dele me distancio e aproximo, para, a partir dele, observar e problematizar, voltando a olhar, numa perspetiva de produção de algo inédito, sustentado pelas leituras do *estado da arte*. Por outro lado, a narrativa produzida como *relatório* manteve, neste trabalho de resgate analítico, a estrutura exigida pelo Ministério da Educação. Tal é importante porque justifica, de forma clara e fidedigna, a representação que faço da minha experiência profissional. Recupera-se a mais-valia de no desempenho da minha profissionalidade docente ter havido uma avaliação externa que contribuiu para a consciencialização de novas oportunidades no agir prático.

É a partir desta nova fase profissional que é possível destacar a referência a exemplos de experiências de sala de aula que vieram a consubstanciar as três experiências concretas que foram estabelecidas como o centro deste estudo.

No segundo capítulo – ‘Cultura como Contexto: uma palavra, vários sentidos’ – que sustenta o estado da arte, apresento o enquadramento teórico. Este propicia o encaixe da compreensão polissémica dos conceitos que fundamentam a relação prática-teórica do trabalho que apresento. Neste âmbito, «a cultura como contexto: uma palavra com vários sentidos» explicita a centralidade da ‘cultura de rua’ canalizada para a sua inclusão em ambiente de sala de aula. Em particular, revela-se a sua expressão e os seus efeitos (opostos e até conflitantes) no seio da formação de identidades, sobretudo adolescentes. Por último, faço uma caracterização mais aproximada do fenómeno da *street culture*.

No terceiro capítulo – ‘Contexto do projeto ação-investigação’ – refiro alguns instrumentos metodológicos – programa, manuais escolares e materiais utilizados (autocriados e de autor), nos quais assenta o meu estudo. Estes fazem sentido quando integrados num conjunto de variáveis, também elas contextualmente significativas, a saber: a composição das turmas por língua, nível de ensino, idade, género e hábitos; a planificação das aulas; a formulação dos instrumentos de recolha de comentários escritos e os cartões criados em coautoria por mim e pelos alunos.

A referência propicia uma análise valorativa da qual emerge a evidência da criatividade dos alunos, no quadro de uma competência assumida e visível na otimização dos resultados obtidos.

No último capítulo – ‘Experiências em sala de aula’ – descrevo detalhadamente as três experiências de sala de aula, realizadas nas duas disciplinas (Francês e Inglês), através das quais pudemos, os estudantes e eu, ter acesso à capacidade de motivação da ‘cultura de rua’ na escrita criativa e a forma diversa como cada um resgata conteúdos significativos e faz emergir de forma individual eixos de uma criatividade polifónica que os envolve.

Mantenho na estrutura de cada capítulo uma introdução ao mesmo. Concluo cada capítulo com um resumo, evidenciando o fio condutor da investigação.

Estabeleço, na Conclusão, os resultados a que cheguei, bem como as perspetivas que ficam em aberto para futuras investigações.

1. Experiência Profissional [1990-2014]

Licenciatura e estágio

Licenciei-me em ‘Línguas e Literaturas Modernas-Estudos Franceses e Ingleses’ das Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa (1984-1987) e do Porto (1988-1989). Concluí a componente curricular do curso com a informação final de treze valores.

Em 1990-1992 complementei a formação científica da licenciatura com o 1.º ano do ‘Ramo de Formação Educacional-Regime Transitório’, com a frequência das cadeiras psicopedagógicas – aprovada com a informação final de treze valores – tendo em vista o estágio profissional numa escola secundária.

No ano letivo de 1993-1994 realizei o 2.º ano do ‘Ramo de Formação Educacional-Regime Transitório’, estágio pedagógico sob a orientação do Prof. Alípio Barra (FLUP) e supervisão das professoras Luísa Pacheco e Manuela Pacheco da Escola Secundária da Boa Nova, Leça da Palmeira – a informação final foi de catorze valores. O objetivo principal do trabalho então realizado era o de aferir a motivação dos estudantes através da mediação da imagem. Realizaram-se experiências segundo uma tipologia de imagens diferenciada: imagens ‘*frame*’, i.e. devidamente enquadradas e sem qualquer tipo de animação ou moldura sonora; imagens animadas, mas de enquadramento completo; imagens ‘cortadas’ ou de exposição parcial, em que aos estudantes não era permitida uma visualização completa espacial ou temporalmente; imagens ‘distorcidas’, em que a identificação do tema era sugerida apenas e não inteiramente disponibilizada; imagens ‘ausentes’, ‘*frames* negros’, associadas a um áudio a partir do qual o estudante era solicitado a produzir uma ‘representação mental’.¹

Os professores quando utilizam as imagens devem procurar ir além das questões linguísticas e explorar o seu significado cultural, desenvolvendo competências de interpretação e análise, para tornar os estudantes progressivamente mais autónomos, ‘contributing towards the development of visual literacy of students (...) crucial for

¹Visual aids, then, are widely acknowledged as a rich resource in ELT, but what all the activities...share is a primary focus on *content* in order to promote language learning. Images tend to be exploited in diverse ways for their language-learning potential, but their cultural significance is comparatively neglected Oliveira, citando Corbett, (2012: 33).

their understanding of and adaption to the current global communication patterns’. (Oliveira 2012: 34).

Através deste estudo, foi possível aferir uma correlação diferenciada entre o tipo de imagem e a extensão e estrutura da resposta escrita. Os melhores resultados obtiveram-se relacionados com imagens do tipo ambíguo ou incompleto ou ausente. Ao contrário, as imagens de enquadramento completo, exposição clara e sem animação ou enquadramento áudio relacionaram-se com os resultados menos desenvolvidos.

Pensámos então poder afirmar que o excesso de ‘normatividade’ na exposição de conteúdos pode inibir a criatividade e motivação dos estudantes; ao contrário a sugestão parcial ou ambígua de temas estimula a imaginação e promove a motivação. Em razão destes resultados tem sido prática comum nas minhas aulas a utilização de imagens de ficheiros áudio que promovam a imaginação e criatividade dos estudantes.² Neste estudo que agora se apresenta tentar-se-á reavaliar e complementar as informações que o estágio havia deixado já em aberto, nomeadamente a importância da utilização da imagem, do áudio e do vídeo – no âmbito da cultura urbana (*street culture*) – na motivação para a atividades de escrita na aprendizagem de ‘segunda língua’ (L2).

A reflexão sobre a minha atividade enquanto docente permite-me regular e melhorar a minha ação educativa. Assim, efetuarei uma análise sobre o meu enquadramento nas dimensões e domínios da avaliação de desempenho docente, das funções ou atividades específicas não enquadráveis nesses domínios, assim como a minha inserção na vida da escola ao longo da minha carreira.

Como Greenfield (2006: 150-151) refere:

By failing to fully understand how identity shapes knowledge construction and pedagogical practice, instructors may be unintentionally establishing classrooms that reflect and serve their own learning styles and interests, and as a result, alienate significant numbers of students.

Considerando estar atualizada nas áreas científica, pedagógica e didática, procuro atuar de forma eficaz e rigorosa, com base numa avaliação diagnóstica, formativa e sumativa,

² Ver, à frente, o ponto “Uma experiência no âmbito da avaliação externa” (p. 26 e ss.).

como fator aferidor e impulsionador da qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos e da minha própria formação.³

A identificação das competências dos meus alunos permite-me adotar estratégias de superação de dificuldades e atividades de diferenciação pedagógica com maior exatidão, promovendo, desta forma, o sucesso escolar dos alunos, o seu desenvolvimento integral e os seus diferentes saberes.

As estratégias de ensino e de aprendizagem são ajustadas às finalidades previstas no currículo, à articulação vertical e horizontal, à diversidade de alunos e contextos, bem como aos recursos existentes e aos que produzo,⁴ tendo em consideração os objetivos que integram o Projeto Educativo (PE), os Planos Anuais de Atividade (PAA) e os Projetos de Turma (PT). De salientar o facto de a minha ação educativa ser norteada segundo os documentos orientadores das escolas nas quais trabalhei, procurando as melhores respostas aos objetivos preconizados nesses documentos, em consonância com as necessidades dos meus alunos.

A planificação é estruturada e adequada aos processos de ensino aprendizagem em conformidade com o currículo nacional articulando conteúdos, competências, estratégias e avaliação atendendo à realidade das diversas turmas, aos resultados da avaliação diagnóstica e à auscultação regular e informal em situação de sala de aula, desenvolvendo as competências gramatical/ linguística/ discursiva/ comunicativa e dos 4 *skills*: ouvir, ler, falar e escrever.

A aprendizagem de uma língua estrangeira valoriza a compreensão, a interação e a expressão, tanto na oralidade como na escrita, consolidada gradualmente através da articulação dos sete domínios de referência preconizados nas Metas Curriculares das Línguas Estrangeiras, homologadas a 13 de maio de 2013.⁵ Num mundo cada vez mais

³ Ver Anexo ‘Relatório de Atividade Docente’.

⁴ “Material has to be: *authentic*, in relation to the genre that the text represents, to the source/purpose, to the responses required, to the linguistic features; *appropriate*, in relation to the L2 level to the age of the learners, to their cultural background, to local educational expectations; *accurate*, in relation to facts and figures, to the topic/theme in question, to the social, political and geographical features of the target culture, to issues of identity” (Hurst 2014, a partir de, respetivamente, C. Wardman, J. Gray e M. Byram).

⁵ O documento Metas Curriculares para o Inglês contempla os seguintes domínios: Compreensão Oral; Leitura; Interação Oral; Produção Oral; Produção Escrita; Domínio Intercultural e Léxico e Gramática. Chama-se a atenção, neste ponto, para os seguintes domínios em particular: “Domínio Intercultural – visa

diversificado e complexo, onde o Inglês é língua global, os conteúdos visam, através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade de outro.” “Léxico e Gramática – A estreita ligação/inter-relação entre a competência comunicativa e o conhecimento lexical e gramatical conduziu à criação deste domínio. A abordagem lexical e a investigação dos últimos vinte anos salientam a importância de os alunos adquirirem e entenderem padrões lexicais, suas colocações e expressões idiomáticas (*chunks*) por oposição a palavras isoladas. Os conteúdos devem ser introduzidos gradualmente em cada ano de escolaridade e pretende-se que o aluno adquira a capacidade de os usar em situações diversas de compreensão e de produção em L2. De igual modo, deverão ser mobilizados frequentemente e de forma criativa, em contexto comunicativo e transversalmente, em todos os domínios de referência. A secção de *language awareness* chama a atenção para os aspetos da língua estrangeira que normalmente criam dificuldade ou interferência com a língua materna.” (Cravo, A. et al., 2014: 4-7).⁶

A minha atividade também se norteia pelos interesses e necessidades dos alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, procurando eu incutir, simultaneamente, o gosto e curiosidade pela cultura anglo-saxónica e francófona (cf. Cavalheiro, 2013).

Os materiais utilizados, em contexto de sala de aula, são os manuais e livros de exercícios dos alunos, complementados e enriquecidos com outros materiais pedagógicos elaborados e apresentados por mim. As aulas foram enriquecidas tornando-se mais dinâmicas pelo recurso aos meios audiovisuais, aos meios informáticos, à Internet, a atividades com quadro interativo, bem como o e-manual, pelo uso de portfólios e recurso a trabalhos de projeto, às diversas disciplinas que lecionei: Inglês. Técnicas de Tradução de Inglês (TTI), Francês, Área de Projeto e Estudo Acompanhado.⁷

a apresentação onde se enquadram as áreas temáticas a abordar. A especificidade da disciplina, especialmente nos 8º e 9º anos, não aponta para o ensino de conteúdos temáticos isolados e obrigatórios, mas antes para a exploração de áreas de interesse do aluno que possam desenvolvê-lo como ser humano.

⁶ Cf. ‘Despacho n.º 5306.

⁷ “[A]s Matsuda and Duran suggest when implementing an international perspective of English into ELT classrooms. According to them, a variety of practical lessons and activities can be applied at different

As experiências de aprendizagem são conducentes a uma avaliação diversificada, diferenciada e rigorosa, de forma a receber *feedback* sobre a minha ação e informar os alunos, os pais e encarregados de educação e os diretores de turma dos progressos conseguidos.

Relativamente às questões de foro disciplinar, os problemas são resolvidos usando sempre de espírito de tolerância, a capacidade de compreensão, a atitude de firmeza e sentido de justiça. Colaboro com os órgãos de gestão e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do Agrupamento nas suas atividades e projetos e envolvo-me nas atividades da Escola, investindo com seriedade e profissionalismo na relação com os pais e encarregados de educação e com outras entidades da comunidade envolvente.

Atividade profissional

Assegurei sempre o serviço letivo que me foi atribuído, bem como as funções para as quais fui designada, disponibilizando, na maior parte das distribuições de serviço, um tempo semanal no meu horário no sentido de permitir aos alunos um espaço onde pudessem esclarecer dúvidas, consolidar matérias e realizar um trabalho mais individualizado, através de atividades de remediação, fichas de trabalho, organização de materiais. Neste sentido, colaborei sempre e ativamente no ‘Clube de Línguas’, tempo de contacto mais pessoal e informal com os alunos e destes com a cultura e língua estrangeira, espaço onde os alunos podem realizar um trabalho de consolidação das matérias lecionadas nas aulas, bem como aceder a novas/diferentes formas de aprendizagem. Marcal (2010: 4) sugere ‘[C]ulture must be learned in schools is that to best learn the linguistic aspects of the language one must put it into context by doing form-focused activities with culture context or by expanding culture activities by adding grammar to them. Culture should not be done separately than everything else in a foreign language class. It is part of the language and should be integrated within the classroom.’ A cultura deve fazer parte integrante de todas as aulas.

language levels. These lessons and activities range from introduction to World Englishes, to different varieties and language attitudes, local creativity, culture and writing. With simple everyday materials (e.g. worksheets, internet access, dictionaries, a white board, a computer and a projector), new activities can be developed and implemented, which prove change is possible when distancing oneself from the textbook.’ (Cavalheiro, 2012: 80). Sobre a importância da ‘digital literacy’, cf. Dudeney (2014).

Segundo a perspectiva de uma aprendizagem mais internacional da L2, sobretudo no que respeita a importância do desenvolvimento da ‘language and cultural awareness’, estabeleceram-se contactos com jovens estudantes de outros países, facilitando a comunicação efetiva e ativa com outros pares, (por exemplo através de blogs, Facebook, Moodle, YouTube). Pode aplicar-se a uma língua estrangeira internacional, o que L. Cavaleiro (2013:75) refere para o Inglês: ‘By exposing them to different varieties of the English language students will be able to understand the existing linguistic diversity within (...) and become familiar with other cultures as well. Providing students to interact with English users who have had different linguistic and cultural experiences is therefore essential for the learning experience.’⁸

O clube de línguas privilegia o visionamento de vídeos, filmes, leitura e audição de short-stories, de músicas ao mesmo tempo que se promove o desenvolvimento de competências mais práticas: organização de materiais e portfólios, elaboração de materiais alusivos às diversas festividades ao longo do ano, acesso a *sites* de Inglês e Francês, realização de “quizzes”, “multiple choice exercises”, acesso a “facts and trivia”. A aprendizagem no século vinte e um não se restringe à sala de aula, à biblioteca ou mesmo se resume ao horário das atividades escolares. Os alunos estão quase sempre ‘online’, realizam pesquisas na Internet e comunicam a toda e qualquer hora com professores e amigos. Esta é uma geração ‘online’ que devemos integrar e cujas competências devemos potenciar no ensino/aprendizagem.

O uso da música é claramente motivador, permite captar e manter a atenção dos estudantes, funcionando como estímulo promotor da aprendizagem e assegurando uma aprendizagem mais eficaz e duradoura:

Music can change brain waves and make the brain more receptive to learning. It connects the functions of the right and left hemispheres of the brain so that they work together and make learning quick and easy. Brain function is increased when listening to music and studies have shown that music promotes more complex thinking. It can make connections between emotions, thinking and learning (Woodall e Ziembroski, 2014).

⁸ Cf. tb. Patricia Szasz (2014): ‘fostering and promoting students’ engagement to learn about other cultures, (...) encouraging students to discover the cultural values they hold and how those differ from others, (...) empowering students to participate in the global community.’

Provavelmente nada imprime mais os padrões linguísticos do que associar palavras a música sendo a música um instrumento essencial na prática de situações de comunicação real.⁹ A música (rimas, cantos, ritmos, canções) funciona também como um dispositivo mnemônico, que permite memorizar e ativar conhecimentos previamente adquiridos (expressões como: ‘In fourteen hundred and ninety-two, Columbus sailed the ocean blue’; ou as pequenas histórias de memorização dos substantivos femininos terminados em ‘age’, em Francês); outro processo de treino de memória igualmente eficaz é o ‘*chunking*’. Um exemplo de ‘*chunking*’ musical é a canção ‘ABC’ ou a canção sobre os 50 estados dos EUA, ou a melodia de ‘Turkey in the Straw’. A sensibilização para o ritmo da língua-alvo (distintamente para Francês e Inglês), o uso de rimas e aliteraões facilitam o reconhecimento de variações de pronúncia e diversidade linguística, a aquisição de conteúdos e estruturas, o enriquecimento de vocabulário, o desenvolvimento da audição e o domínio da compreensão oral, aperfeiçoando as competências de leitura e de escrita.

Num âmbito mais abrangente, a música oferece um espelho da história, da literatura e da cultura de um país, sendo um meio privilegiado na educação interculturalista, estimulando a consciência multicultural e o apreço pela diversidade: “Music teaches language by way of art. We need more beauty and art in our schools and in our lives” (Blodget 2000).

Os alunos com necessidades educativas especiais (Neves, 2014) realizaram, tanto neste espaço como nas aulas, fichas de trabalho diferenciadas, com enunciados mais simples, com respostas de escolha múltipla, promovendo-se as competências de receção e compreensão, em detrimento das de produção.

Deve ser objeto de especial atenção o modo como se ultrapassam barreiras linguísticas e a comunicação se estabelece, através da aquisição de ‘*accommodation skills*’: drawing on extralinguistic cues, gauging interlocutors’ linguistic repertoires, supportive

⁹ Os ‘tipos de inteligência’ definidos por Howard Gardner (1993): 1) kinesthetic (dance, clapping, stomping, body movement, percussion); 2) musical (listening, singing, playing, distinguishing); 3) linguistic (interpreting lyrics while listening or through exercises); 4) logical/mathematical (music is math); 5) social (choral, dance, cooperative learning with the exercises); 6) visual (illustrations, dramatizations, video); 7) individual (the fallback for all of the written exercises, as well as with individual projects and culminating activities).] são todos estimulados pela associação entre a música e a linguagem.

listening, signalling non-comprehension in a face-saving way, asking for repetition, paraphrasing, and clarifying requests” de modo a que os interlocutores possam verificar e clarificar a efetiva comunicação (Cavalheiro, 2013: 75)

É de salientar que, a nível da realização dos trabalhos de grupo em L2,¹⁰ estes estudantes tiveram um desempenho extremamente positivo, participando com empenho na elaboração e apresentação do trabalho do seu grupo. Considero, neste ponto, ter conseguido a sua integração total no grupo e na turma, permitindo o seu enriquecimento pessoal e o robustecimento dos conhecimentos das línguas inglesa e francesa e culturas anglo-saxónica e francófona:

Culture should be used to facilitate and/or practice other skills in the target language such as speaking, listening, reading, writing, and grammar.(...)... Also, the incorporation of culture into school will prepare students for a diverse world of many different cultures, backgrounds, and languages (Marcal, 2010: 52).

A colaboração na elaboração do PAA fomentou a reflexão e motivação no aprofundamento de conhecimentos pedagógicos. A participação ativa com os estudantes nas atividades dinamizadas habitualmente pelo grupo de Inglês: “Halloween” (com concurso de máscaras), “Guy Fawkes”, “Christmas”, “St Valentin” e “Easter”, “Easter Egg Hunt”, “Five o’clock Tea”, “Hat Parade” e “Semana das Línguas”, algumas delas partilhadas com o grupo de Francês, (que autonomamente organizou um projeto no âmbito da temática “La Mer”) possibilitaram a descoberta da minha docência como base para novas aquisições no campo da experimentação de meios não convencionais de aprendizagem.

A realização anual da Semana da Leitura, promovida ultimamente pelo Centro de Recursos e Biblioteca Escolar, foi lugar de eleição no acompanhamento, orientação dos alunos, bem como na promoção da leitura de obras na língua materna e em língua estrangeira.

¹⁰ As atividades realizadas em grupo i) ‘generate interaction’; ii) ‘promote autonomy and responsibility’; iii) ‘provide an effective environment’ e ‘iv) ‘promote personalized instruction’; Também a este propósito, se refere: [(‘writing’) in groups, whether as part of a long process or as part of a short game-like communicative activity, can be greatly motivating for students, including as it does, not only writing, but research, discussion, peer evaluation, and group pride in a group accomplishment. (Magalhães 2012: 43,44).

No que respeita à minha experiência profissional com as turmas de Curso de Educação e Formação (CEF, Empregado Comercial e Serviço de Mesa), dado que o currículo e as estratégias de ensino se norteiam por princípios mais práticos, as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula foram inúmeras:

If developing effective intercultural communicative agents is one of the central goals in ELT, much still needs to be done so as to distance teaching practices from single varieties and textbook approaches. Supplementary activities and materials can and should be integrated, always bearing in mind the aims of each lesson. (Cavalheiro 2013: 81)

Adotando sistematicamente uma metodologia ‘comunicativista’ tive como finalidade a promoção de atividades motivadoras, adequadas ao perfil de aluno CEF. No seu trabalho com jovens pré-delinquentes/ em risco, Norma Franco refere a importância do graffiti como ‘alternative and welcoming space’ uma arte que enriquece /habilita / ‘empowers’ os jovens conferindo-lhes diversas valências/oportunidades tais como ‘social networking, social support, creativity, artistic expression, and resistance against social hegemonic hierarchies’ (Franco 2013:72).

Indo de encontro à formação específica dos Cursos EC e SM, numa abordagem centrada nos interesses dos estudantes desenvolvi atividades com base na apresentação de situações reais e contextualizadas, músicas, diálogos, diversos tipos de texto, notícias, vídeos filmes relevantes para a sua área profissional. A este respeito também Nuno Oliveira (2012: 36) afirma ‘Moving images are considered to be as culturally revealing as still images...therefore they should also become a valued material for the culturally-oriented language teacher’. A informação cultural veiculada por este género de *media* é enorme e também por isso extremamente rica. Para os aprendentes de uma língua estrangeira a combinação da imagem e do som torna-se numa janela aberta para conhecer/ entrar na cultura de um país. “[Even video’s] construction, scripting and cinematography provide special insight into a nation’s cultural specificity” (Oliveira 2012:36).

Através destes faculta-se de igual modo vocabulário e introduzem-se funções da língua real, prática, pertinente e relevante, por isso culturalmente significativa, providenciando um *input* cultural concreto que serve como modelo para a produção oral e escrita original, personalizada e por vezes mais complexa. Tal sucedia em situações de ‘role-

play', 'dialogue building' ('a phone call', 'ordering in a restaurant, 'In a clothes shop', 'in a tattoo and piercing parlour'), 'information-gap activities', encorajando os alunos comunicar em L2, valorizando a oralidade mas também promovendo sua aplicação em produções escritas como por exemplo: um CV, 'application letters', 'building up special/ typical menus', 'food and drink recipes', etc.¹¹

[T]aking on an exclusively textbook oriented approach nowadays does not quite meet the expectations of the majority of the communicative interactions (...) the use of authentic material is essential in the language learning process (...) in classroom context, the use of the term 'authentic' does not apply to materials developed for non-pedagogic reasons in other communities of users (e.g. a reataurant menu from the UK); it refers to texts that assume a specific communicative purpose for a group and with which that particular group can 'engage with and create discourse around for the purpose of furthering their language learning (Cavalheiro 2013: 78, 80)

Fora da sala de aula os alunos participaram em atividades e projetos em que aplicavam os conhecimentos apreendidos nas aulas integrando os saberes das diversas disciplinas: realização de visitas de estudo regulares, promoção, participação e organização de tarefas, atividades e projetos dinamizados pelos próprios alunos dos quais saliento: a produção e edição trimestral do *Jornal CEF* (ver figura) durante um ano letivo; a organização de várias sessões de cinema para as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento Adriano Correia de Oliveira; a dinamização de atividades relativas ao "Halloween" e "Guy Fawkes"; promoção e organização de um *workshop* sobre "Língua Gestual Portuguesa", com a presença da Associação de Língua Gestual do Porto, realização de feiras temáticas de mostras e venda de produtos de diferentes tipos e origens, normalmente produzidos pelos próprios alunos; pequenas feirinhas e vendas de época; idas ao Teatro e ao Cinema; visita a feiras do Trabalho e Profissões, participação em concursos de restauração inter-escolas, bem como em eventos desportivos, visitas e 'mimos' a instituições de crianças em risco e lares de idosos em Vila Nova de Gaia...

¹¹ Considerando a reavaliação do papel/importância da 'Grammar' no ensino do Inglês como 'incorporating the notions of a learner centred approach which is process oriented and skills based' (...) 'A more process oriented approach would imply that 'the learner must have a degree of choice over the grammatical structures they use, and deploy them as effectively as they can to match specific contexts and meet specific communicative goals' (Hurst 2010: 44, 48). Cf. tb. Sheila Brannigan (2014).

No ponto seguinte, integradas nas várias dimensões do desempenho docente, apresento o modo como contribuí para que os objetivos dos domínios de intervenção e metas estabelecidos no PEA e nos PAAs fossem atingidos.

Objetivos e metas

Vertente Profissional, Social e Ética

Cumpri integralmente o serviço letivo que me foi distribuído e as funções que me foram atribuídas, quer no âmbito da componente letiva quer de estabelecimento das metas curriculares, considerando que as desempenhei com profissionalismo. Procurei manter-me atualizada a fim de melhorar as minhas práticas educativas e otimizar o ensino na escola, não descurando o desenvolvimento integral dos alunos. Implementei estratégias de avaliação diversificadas, promovendo climas de aprendizagem em que predominou uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento.

The language teacher must be prepared to establish both plurilingual and pluricultural communication competences, something which cannot be achieved without the ability to confront the complexity, uncertainty, singularity and diversity of contexts and speakers. Language teacher training must therefore also include a preparation for dialogue which entails a certain knowledge of oneself and others (which) presumes knowing what the teacher does and (...) is able to do, the work context and the interactions and teaching situations (...) is capable of establishing. Such an ambitious objective cannot be reached without a complete programme of language teacher training, which can be divided into two inseparably linked areas: a social and personal dimension; and a professional dimension. (Bernaus, 2007:16)¹²

Em particular, no plano de ação da Educação para os Direitos Humanos, coordenei e dinamizei, em 2009/2010, em colaboração com a professora de Cidadania e Mundo Atual, a realização na escola de um *workshop* sobre “Língua Gestual”. Esta atividade, centrada no artigo 1.º dos Direitos Humanos, integrava-se, também, nos princípios orientadores do PEA “Consolidar a Escola como Espaço de Saberes e de Aprendizagens”, em que se desenvolviam atitudes de responsabilização pessoal, social e ambiental. Realizaram-se experiências exploratórias que visaram promover e despertar a atenção dos alunos e educadores para esta realidade, bem como se desenvolveram

¹² Cf. Bernaus (2007:16-18) acerca do desenvolvimento do professor nas vertentes social, pessoal e profissional.

competências sociais e valores democráticos, de tolerância, de solidariedade, de respeito pela diferença e pelos direitos fundamentais do Homem. Este *workshop* permitiu igualmente o contacto e a aprendizagem de uma outra língua e outra forma de estar no mundo.

I suggest that educators involved in this work may experience a level of awareness of the teaching and learning process that transforms their teaching and helps work towards an institutional culture that values innovation. (...) students benefit from internalizing ‘the codes needed to participate fully in the mainstream of American life and the arbitrariness of those codes and of the power relationships they represent’. I would assert that a similar phenomenon can be applied to teachers, in terms of challenging them to investigate their own distinct classroom ‘codes’ and the power dimensions explicit and implicit in their instructional approach. (Greenway, 2006: 150)

Por sua vez, no âmbito da Educação para a Saúde coordenei e dinamizei, em colaboração com a nutricionista em serviço na escola, atividades centradas no objetivo “Promover a Educação para a Saúde” – promover ações e atividades que sensibilizavam para a importância de uma alimentação saudável na saúde individual”, no domínio de intervenção “Promoção do Sucesso Educativo”, do Projeto Educativo.

No que respeita a Educação para a Proteção do Meio Ambiente, coordenei, promovi e colaborei em diversas atividades com os alunos que visavam a aprendizagem e sensibilização para o ‘Ser Verde’, através de sessões de formação e esclarecimento em grupo, trabalhos de pesquisa orientada, por um guião e acompanhamento docente e por vezes de técnicos.

No âmbito da Educação para a Segurança, colaborei e participei em atividades centradas nas diversas vertentes do ‘Agir com Segurança’, com o objetivo de sensibilizar para a importância da prevenção do acidente e a adoção de formas de vida segura.

Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Awareness of language cannot be dissociated from the awareness of culture
(Bernaus, 2007: 16)

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem foi sempre centrado no exercício sistemático de planificação, construção e implementação de recursos motivadores, diferenciados e ajustados às necessidades dos alunos e promotores do seu sucesso educativo global. Em particular no ensino das línguas estrangeiras, a diversidade de

instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, de auto e de heteroavaliação, que criei e aos quais recorri, no âmbito de uma avaliação formadora, revelaram-se potenciadores do desenvolvimento das competências dos domínios do saber, do saber ser e do saber agir.

Diversas estratégias de diferenciação pedagógica foram adotadas, em particular para alunos que revelavam atraso no desenvolvimento das competências previstas, utilizando atividades orais e escritas de remediação. De uma forma geral, centrei as aulas na intervenção ativa dos alunos nas atividades solicitando e valorizando a sua participação oral procedendo à diferenciação de atividades e métodos de ensino-aprendizagem numa abordagem do ensino completa e englobante. Concordo com Kramsch, quando afirma

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, Reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them (Hurst, 2014)

Dado que o conhecimento das regras e estruturas gramaticais é indispensável para o domínio de qualquer sistema linguístico, ‘you cannot use words unless you know how they should be put together (Hurst 2010:44) recorri frequentemente à exploração de erros gramaticais de estrutura e sintaxe. Também segundo Bowen and Marks i) ‘teaching grammar means teaching the ‘most common and recurrent aspects of meaning’ (e.g. modality, tense, number, gender etc) as well as grammar words (the, a/an, his/her, would/could etc); ii) Grammar is generalizations about how words and groups of words behave. Grammar teaching and vocabulary teaching are ‘two sides of the same coin’; iii) Grammar is a system with logic, patterns and restrictions which allows users to substitute new items into its structures and equations to create new utterances (Hurst 2010: 44, 45).

A pluralidade de atividades e metodologias incluiu também a orientação do trabalho individual, a implementação de técnicas de estudo (Young 2014) e de treino da memorização (Obee 2014); a promoção de ‘task-based strategies’ para desenvolvimento das capacidades de compreensão e comunicação oral e escrita. Promovi, ainda, a

integração, em espiral, de diversos conteúdos programáticos¹³ realizados sistematicamente através de atividades de forma a superar as dificuldades dos alunos. Os registos no caderno diário e organização dos instrumentos de trabalho são verificados e monitorizados de forma contínua, apelando frequentemente à persistência e estimulando o gosto pela disciplina e zelo.

Algumas atividades de autocorreção, manuseamento e utilização de dicionários, combinadas por vezes com jogos, revelaram-se, bastante eficazes. A utilização de textos originais e diversificados foi recorrente ('comic strips', 'cartoons', panfletos, slogans, cartazes, cartas, anúncios, artigos de jornal, 'headlines'...), possibilitando deste modo o contacto com a língua real, substituindo o manual em ocasiões que considere mais adequado e motivador para os alunos.¹⁴ Neste sentido, recorri à exploração/especulação de diversos tipos de imagem, 'visual aid', não a considerando nunca como algo acessório ou 'a thrill' mas como central no processo de aprendizagem. De facto, pode ser utilizada 'to explain language meaning and construction, engage students in a topic, or as the basis of a whole activity' (Harmer 2001: 314). Na perspetiva de Kress e Van Leeuwen, 'images, or the visual text, communicate with the spectator as the written text communicates with the reader, in a sort of symbiotic relation. (cit. in Magalhães, 2012:47)

A música faz a ponte, capta a atenção dos alunos, porque traz o seu quotidiano para dentro da sala de aula. Respondem com maior motivação e interesse a estratégias de

¹³ 'Nunan provides three extremely useful guidelines as to how teachers can frame their approach to the teaching of grammar: 1. Focus on the development of procedural rather than declarative knowledge [knowing the rules is not enough (declarative knowledge), it is vital that learners are also able to use the knowledge for communication (procedural knowledge). Learning grammar means using it in communicative contexts, this is learning by doing...or 'experimentalism'.]; 2. Make clear the relationship between grammatical form and communicative function [effective courses/books do not teach grammar as an abstract system and do not present grammar in isolated sentences.]; 3. Integrate both inductive and deductive methods into grammar teaching [With a deductive approach, the teacher gives a grammatical explanation followed by exercises which are designed to clarify and help learners master the grammar point. Inductive procedures are more like guided discovery where samples of language, the learners work out the grammar for themselves.] (Hurst 2010: 47)

¹⁴ Sayer considera 'the modern urban landscape is covered with signs: naming stores and streets, adorning T-shirts and backpacks, giving directions, peddling products, and promoting politicians. All these signs are written texts, or what Goodman (1986) calls 'environmental print', and taken together they compose what Ben-Rafael, Shohamy, Amara, and Trumper-Hecht (2006) and Shohamy and Gorter (2009) term our 'linguistic landscapes.' Although we are bombarded daily with the messages on these signs, they also become so much a part of the scenery that we hardly notice them on a conscious level.' (Sayer 2010: 144).

leitura de aprendizagem, já que estimula a fluência e desenvolve a autoconfiança. A música estimula a criatividade e promove uma atitude positiva em relação à escola.

Efetuei variados exercícios de compreensão auditiva utilizando canções e outros textos gravados, assumindo as palavras de Goethe ‘I did not make my songs, my songs made me’ (cit. in Magalhães 2012: 42) e seguindo o argumento de Lin (2012: 5):

In English language education, jazz chants have been some of the activities advocated for improving learners’ pronunciation, especially in terms of rhythm and intonation. ELT Rap differs from jazz chants in that it has a much richer musical dimension which appeals to young people: the rhythm is provided by hip-hop music in the background. This popular, musical dimension should make ELT Rap especially appealing to teenage students since it is infused in the global popular culture that they consume on a daily basis.

O trabalho em grupo ou em par e a utilização de materiais pedagógicos adequados às turmas e às temáticas abordadas na aula¹⁵ promovem a autonomia nos alunos, criando o espaço de diversos ritmos e interesses, desenvolvendo, paralelamente, a criatividade, espírito crítico, a transversalidade e intercâmbio de seres e saberes e favorecendo assim a autoestima.

A aprendizagem de uma língua é, não apenas ‘aquisição de informação’, mas um processo de construção do conhecimento e neste sentido pode ser visto como um processo criativo. ‘Education itself has its purpose to stimulate creativity, opening learners to an amalgam of possibilities’ (Magalhaes 2012: 42).

A pedagogia de projeto inclui igualmente competências mais práticas como a organização e seleção de materiais e ideias, distribuição de tarefas, o planeamento do trabalho e não menos importante, a resolução de pequenos ‘conflitos’. Desta forma, consegue-se normalmente maior empenho e responsabilização dos alunos, na medida em que cada um se sente sempre mais comprometido com o outro, bem como a tarefa/projeto a realizar: ‘Knowing and using a language means participating in a culture, engaging in social interaction’ (Orwig 1999, cit. por Hurst 2014)

¹⁵ ‘As Seidlhofer puts it, ‘what is crucial therefore is not what teaching materials are used but how they are used’ (...) it is essential they recognize the existing diversity of English standards (...) One suggestion (...) make reference to something familiar (...) for instance, Portuguese (like English) is also an international language with a number of varieties (European Portuguese, Brazilian Portuguese, Angolan Portuguese)’ (Cavalheiro 2013: 77, 78).

O recurso a aulas mais direcionadas e centradas no professor foi também uma realidade. Convém não esquecer que aprender supõe ir além da mera apresentação de/exposição a novo ‘input’ e mesmo “presentation” seguida de exercícios de aplicação e prática. É necessário ‘focus on the most basic functional-grammar items from time to time, right through to intermediate level and beyond’ (Hurst 2010: 48), já que os alunos mais novos (A1, A1+, A2) precisam de adquirir/ recordar as ferramentas e conceitos-base de vocabulário/ estruturas gramaticais e funcionais. Implicitamente a divisão das estruturas gramaticais em ‘teachable sub-units’ está associada a uma abordagem centrada mais no professor e não tanto focada nos interesses dos alunos, no entanto é um recurso necessário e importante em determinadas fases da aula, como clarificação, usado pontualmente ou com alunos com maiores dificuldades de compreensão.

[V]ery often learners are pressured to ‘produce’ before new grammatical information has been properly processed and/or assimilated. Frequently little or no time is allowed for ‘introspection’. Batsone refers to the negative impact of time pressure on language production described in recent research and concludes that ‘planning time makes it easier for the learner to activate her existing knowledge, giving her more opportunity to stretch her language resources and hence restructure, and ultimately to proceduralise, a more accurate working system (...) Few opportunities are generally provided for ‘receptive processing of input’ (Hurst 2010: 48).

Procurei, então, promover situações de aprendizagem conducentes a que os alunos adquirissem «saberes em uso» tidos como «saberes essenciais» fazendo uso de uma abordagem mais tradicionalista sobretudo quando se tratava de clarificar dúvidas, de uma forma rápida e em questões pontuais, e solicitar, posteriormente, o seu uso e aplicação em situações novas e mais complexas em que lhes é exigido o domínio de competências mais gerais: elaboração de textos escritos e orais, interpretação de enunciados, tratamento de documentos reais, leitura e tratamento de obras de leitura extensiva, análise, discussão e defesa de diferentes pontos de vista, comunicando em/utilizando a língua estrangeira (escrita e oralmente). Numa perspetiva mais comunicativista, utilizada frequentemente em termos metodológicos,

instead of starting with a grammar point, a lesson might revolve around students’ understanding content or completing a task. When a grammatical problem is encountered, a focus on form takes place immediately by drawing the students’ attention to it i.e. promoting noticing’ (Larsen-Freeman, cit.por Hurst 2010).

Os conhecimentos foram sendo avaliados através do recurso a mini-testes regulares que permitem ao aluno efetuar um estudo mais concreto, evitando a acumulação de grande variedade de itens gramaticais e funcionais bem como de vocabulário, e também de testes mais extensos onde o recurso a competências mais complexas de compreensão, interpretação e produção são postas em relevo e permitem uma avaliação mais global.

Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

Como Delegada de Grupo (1997-2000) procurei ser um elemento ativo nas reuniões de Conselho Pedagógico, colaborando no sentido de contribuir para a resolução de problemas pedagógicos. No grupo, promovi a troca de experiências e a cooperação entre os professores. Em todas as reuniões que presidi, atuei como vínculo transmissor de opiniões e informações entre o Grupo e o Conselho Pedagógico. Colaborei e coordenei a planificação de atividades letivas e não letivas, tendo nestas últimas, a preocupação, sempre que possível, de ver representadas as línguas estrangeiras. Por fim, gostaria de salientar, o bom relacionamento de cooperação e entreajuda estabelecido entre os grupos do 3.º ciclo e do 2.º ciclo, que contribuiu para que se levasse a bom termo algumas atividades do PAA promovidas pelos grupos de Inglês.

A coordenação dos Cursos CEF–EC e CEF–SM entre 2008-2013 foi da minha responsabilidade: as reuniões semanais do Conselho de Turma (CT), a monitorização do PA, projetos e visitas de estudo, a promoção e planificação das atividades, tendo participado em grande parte delas, a avaliação regular do curso e projetos. Promovi o trabalho colaborativo, o planeamento conjunto e a partilha de experiências entre os professores e fomentei o contacto com os meus pares, tendo em vista uma comunicação interpessoal rápida e eficaz, fulcral num curso desta natureza, permitindo uma atuação célere em casos de problemas de comportamento. Coordenar esta estrutura de supervisão educativa, solicitar e expor sugestões de forma crítica e democrática, aumentando o índice de integração de alunos e professores na Escola e Comunidade, nem sempre foi tarefa fácil mas fonte de enorme enriquecimento pessoal e profissional.

Tornou-se essencial elaborar dossiers completos e organizados, permitindo uma consulta e uma leitura fáceis bem como a gestão do material e equipamento essencial para a realização das atividades letivas e práticas dos Cursos CEF que coordenei.

A seleção dos locais de estágio, a integração dos alunos ao longo de sete semanas, e a supervisão regular dos estagiários durante a fase de atividade prática foram igualmente da minha competência. Integrei o Júri da Prova de Aptidão Final (PAF), colaborei na construção dos documentos orientadores do Estágio e da PAF, dando o meu parecer no que concerne às áreas inerentes da minha função docente e aos cargos que desempenhei.

Em colaboração com a Delegada do 9.º grupo da Escola EB 2/3 da Ribeirinha, Macieira, trouxemos à escola uma companhia de teatro britânica *ETC* que veio representar a peça “School Daze”. Participei, ainda, na organização de uma visita de estudo a Londres, colaborando na realização de fundos para a viagem, na sua organização e dos roteiros, na obtenção de estada para alunos e professores acompanhantes, etc.

Ao longo do ano 2001/2002 colaborei no projeto Comenius e neste âmbito, tenho acompanhado regularmente alunos que integram o Clube Europeu, participando nas diversas visitas de estudo realizadas. As suas experiências são valorizadas e integradas em situações de debate e enriquecimento cultural em sala de aula motivando os alunos, permitindo a criação de um agradável clima de partilha, motivador e promotor do desenvolvimento de competências linguísticas e socioculturais em L2.

[T]he role that the European Commission has had in supporting exchanges at a European level with several programs, of which the Comenius Program is included. The main aim of the Comenius Program (European Commission), which focuses on all levels of school education, is to help young people and educational staff to better understand the range of European cultures, languages and values. (Cavalheiro 2013: 76).

Ainda no âmbito da promoção intercultural e linguística a Comissão Europeia tem desenvolvido e incentivado inúmeros outros programas, tais como: as ‘School partnerships’ promovem a cooperação entre escolas e intercâmbio de alunos de diferentes países europeus ‘contribute to foreign language learning, (...) promote intercultural awareness (...) and play an important role in creating positive attitudes towards learning among students, and in developing new and collaborative teaching approaches among teachers. Outro exemplo são as ‘Regio partnerships’ que assentam num conjunto de relações bilaterais entre instituições de administração escolar e educativa cuja principal função é diversificar e enriquecer a oferta educativa nas regiões abrangidas. Existe ainda a ‘eTwinning’ uma plataforma (internet – virtual) que liga em

rede professores e instituições educativas cuja principal e óbvia vantagem é a rápida e fácil utilização, a partilha de experiências, materiais e instrumentos digitais entre professores e escolas e ‘contributes to promote school cooperation, collaborative learning and project based pedagogy at a European level (Cavalheiro 2013: 76).

Uma experiência no âmbito da avaliação externa

Para o presente estudo investigativo, o ponto de focagem por que optei, recai sobre as duas «aulas observadas», requeridas pela então conjuntura da avaliação de desempenho docente. Estas ocorreram em duas em 15 de abril e 13 de maio do ano 2013 na turma de Inglês nível 5 do nono ano, cumpro a planificação concebida e atendi aos objetivos selecionados em conformidade com pré-requisitos dos alunos, procedendo a uma abordagem completa, rigorosa e motivadora dos conteúdos.¹⁶ E como tal foram consideradas pela avaliadora externa que as observou, na base dos dispositivos em uso.

A organização das duas aulas norteou-se pela realização de atividades motivadoras que funcionaram como *models*, providenciando o necessário ‘scaffolding’ com vista à compreensão e aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, procedendo-se à sistematização dos conteúdos que antecederam diferentes fases de produção oral e escrita. Monitorizei os trabalhos (na componente oral e escrita) de forma a garantir a sua realização ‘empenhada’, incentivando os alunos sobretudo aqueles que revelam maiores dificuldades. A reflexão e avaliação fez-se através das correções em sala de aula, das tarefas para casa e ‘feedback’ dos alunos. As 4 ‘skills’ estiveram presentes, tendo-se criado um clima de aprendizagem motivador, descontraído e responsável no qual os alunos se envolveram pela descoberta e partilha de saberes e experiências. “I have always privileged the building of relationships in the classroom, believing that learning is indeed probably more due to affective than cognitive factors” (Greenfield 2006:161).

¹⁶ ‘On the assumption that the human brain is flexible and adaptable, the brain is also capable of growing through practice. The brain functions like a computer as each hemisphere processes the information in a different way. On the one hand, the left hemisphere ‘thinks’ in numbers and words, being responsible for skills such as mathematics, Reading and writing. On the other hand, the right hemisphere ‘thinks’ through images and feelings, being responsible for new and numerous creative ideas. Thus, learners must have access to different types of tasks that stimulate both sides of the brain such as working with music, poetry, images, writing and so on’ (Magalhães2012: 48).

A aula relativa ao primeiro momento de avaliação externa integrava-se no tema ‘Climate Change Calamities’. Após a correção do trabalho de casa solicitei informação acerca de Al Gore, apresentando de seguida o trailer ‘An inconvenient truth’.

[E]xploring the assortment of cultural aspects conveyed by images (which (...) can be done apropos a language-focused activity, such as using a picture as the object of a pre-reading discussion), the teacher will enrich the students’ knowledge of different realities that pertain to the culture of a foreign country and simultaneously, contribute towards the development of their intercultural competence (...) stimulating their cultural awareness and demystifying stereotypes and prejudices about the cultural realities involved (Oliveira, 2012:34)

Ocorreu um momento de sensibilização para a temática através da descrição e comentário das imagens visionadas e procedeu-se à atividade de ‘brainstorming’, a realização de uma ficha de trabalho onde os alunos registaram/aplicaram o vocabulário base solicitado. Seguidamente os alunos escutaram e analisaram globalmente as ideias do texto ‘Climate Change Calamities’, realizando as atividades de compreensão e interpretação, consolidando-se o vocabulário apreendido. Seguiu-se um momento de ‘recalling’ da estrutura do ‘Reported Speech – Statements’ a partir da sua identificação no texto e recordando a sistematização previamente apresentada. Os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre ‘Reported Speech’ com a correção parcial prevista no plano de aula tendo concluído a tarefa em casa.

A descrição pormenorizada do desenrolar desta aula a que procedo permite-me evidenciar, no atual contexto, a existência de uma certa preocupação a nível da culturalidade: por um lado, a existência de um clima de aprendizagem e de descoberta revela a existência de um ethos consolidado, isto é, o grupo em presença demonstrava já uma identidade própria, na base da qual (re)agia; por outro lado, num elo circundante, evidenciava-se, igualmente, um contexto culturalmente significativo.



Ilustração 2 – Exemplos de ‘cartões de preenchimento individual’
[2012-2013, serviram de base às experiências de sala de aula em 2013-2014 referentes a este estudo]

A segunda aula prevista na minha avaliação fazia parte da temática ‘Youth Culture’. Como estratégia de ‘warm-up’ os alunos observaram algumas imagens de ‘street art’ e ‘tagging’ e exprimiram a sua opinião¹⁷. Questões como ‘Where do you find them? Are they similar forms of self-expression? Are they considered art? How? Why?’ conduziram à consciencialização da diferença entre ‘artistic’ e ‘crime’. Apresentei, no decurso da aula, um ‘slideshow’ com imagens de ‘street art’. Os alunos descreveram, (identificando algumas, como as de ‘Banksy’), comentaram-nas e terminaram escrevendo um texto num cartão individualizado (Ilustração 2) onde respondem à questão ‘If you were an artist, what kind of street art would you like to do?’

Os alunos recordaram as estruturas da formação dos graus dos adjetivos, das ‘If clauses type II’ e aplicaram/ ‘alargaram’ o vocabulário relacionado com o tópico. Alguns alunos leram e partilharam com a turma os seus gostos e opiniões tendo eu recolhido os cartões para correção.

Sequencialmente a turma foi envolvida num diálogo conducente a uma aquisição de cariz cultural, sendo levados a concluir pela existência de outras formas de expressão individual (dança, escrita, música...) os alunos chegam ao tema do texto ‘Hip-Hop’, movimento cultural urbano, global e integrador de diversas expressões culturais.

Após a leitura individual (com áudio), comentário e análise do texto, procedeu-se à realização e correção dos exercícios de compreensão. Seguidamente, a partir de frases retiradas do texto, os alunos reconheceram/apreenderam o conceito de ‘phrasal verb’. Após apresentação e sistematização desta estrutura os alunos realizaram algumas atividades de aplicação/consolidação gramatical seguida de correção oral.

Numa fase final da aula os alunos realizaram uma atividade de compreensão auditiva com a música ‘Replay’ de IAYZ, e preenchimento de espaços com o vocabulário dado em rodapé. Os alunos exprimiram a sua opinião acerca da música, o tipo de linguagem utilizada e a forma como se relacionava com o tópico da aula.

¹⁷ Calvin, L. (2005:527), ...'[G]raffiti surrounds the daily life of students, and as a kind of unconventional billboard frequently created by their own peer group, attracts their attention. Accordingly, a 'little c' cultural lesson that utilizes this source of authentic language to implement the National Standards taps natural appeal. ...students become more aware of their own environment and increase cultural understanding.

É desta experiência em sala de aula, cuja prática observada contribuiu para a minha consciência do modo como poderia vir a explorar este tipo de situações de aprendizagem, que emergiu o meu interesse pela reflexão aprofundada sobre o modo como a identidade cultural se pode processar também a partir das práticas em sala de aula. Neste sentido, esta aula observada foi, por mim, situada como uma experiência interessante, tendo-a convertido na primeira antecipação de uma série ‘experiências de sala de aula’ que vieram a efetuar-se no ano seguinte e que são objeto deste estudo.

Através da análise de alguns requisitos na avaliação da forma e conteúdo dos trabalhos escritos pelos alunos apercebi-me da ativação não só dos conhecimentos em L2 mas também das experiências/vivências e respetivos ‘knowledge schemata’ expressando um pensamento crítico. Tendo constatado que a ‘street art’ funcionou claramente como um estímulo positivo da criatividade dos alunos, estabeleci a conexão sobre este dado e a criatividade emergente neste grupo de alunos que revelavam assim um potencial até então desconhecido para mim. Este facto tornou-se uma mais-valia a explorar, no contexto interconectado de atividades em sala de aula, identidade cultural de grupo e identidade local.¹⁸ ‘[A] global phenomenon involving language (...) hip-hop constitutes ‘a global urban subculture that has entered people’s lives and become a universal practice among the youth the world over’ (Pennycook 2003: 513).

A reflexão acerca do processo de aprendizagem (‘avaliação’ e ‘revisão’) foi realizada nas aulas imediatamente a seguir, através de conversa informal com os alunos, colhendo *feedback* acerca do tópico, corrigindo o trabalho de casa e realizando atividade de correção gramatical que incluía erros de ortografia, estrutura e sintaxe e vocabulário.

Sendo certo que sempre tinha utilizado a imagem como motivação e ponto de partida para trabalho de *brainstorming*, introdução do tema, alargamento e consolidação do vocabulário, também era certo que podia quebrar as rotinas, ressignificando-as e explorando-as de um outro ângulo de proximidade de forma ir ao encontro de respostas, qualitativamente diferentes. Assim, descobri que obtive resposta positiva por parte dos alunos, conseguindo a sua atenção e mais ativa e eficiente participação. O mesmo

¹⁸ ‘Rap can generally be understood as the particular musical style at the centre of a broader cultural phenomenon of hip-hop, which includes break-dancing, graffiti, DJ-ing, and various forms of clothing, talking and acting (...) As the Japanese site ‘Nip-Hop’ puts it, ‘Hip-hop is a culture without a nation. Hip-hop culture is international. Each country has its own spin on hip-hop’ (Pennycook 2003: 513).

aconteceu quando recorri a estratégias de audição de músicas, embora estas tenham sido utilizadas preferencialmente como fator de aplicação/alargamento de vocabulário, consolidação de estruturas formais, composição descritiva, apropriação interpretativa, performatibilidade do corpo (canto, dança, ‘clapping’, percussão...).

A proeminência que a cultura visual, a imagem e a interatividade detêm na vida quotidiana extraescolar dos estudantes leva a que a sua utilização na sala de aula seja promovida não de uma forma acessória ao processo de aprendizagem mas como um seu elemento prioritário.

Muitos investigadores concluíram que, atualmente, os estudantes encontram uma série de experiências e atividades visuais fora da sala de aula, tais como televisão, DVDs, computadores, videogames, etc.

Horn, em particular, sublinha a importância do uso da linguagem visual no contexto de sala de aula, no sentido em que esta desenvolve “more complex schemes of thinking in our learners”. Também Averignou e Ericson afirmam “the way we learn, and subsequently remember, bears a strong relationship to the way our senses operate”. Naturalmente, no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não podemos ignorar tal facto, “a very high proportion of all sensory learning is visual” (Magalhães 2012: 42).

Se a experiência docente me confirma a importância do uso de elementos visuais em contexto de motivação em sala de aula também sugere que a música possui efeitos pedagógicos semelhantes; escutar letras de canções que conhecem promove entre os estudantes motivação e interesse, realizando os seus trabalhos com maior empenho e melhores resultados, levando que ultrapassem uma ‘barreira’ importante: a comum inibição de escrever em língua estrangeira.

A combinação dos dois ‘idiomas’, pela possibilidade de reforçar e otimizar formas exploratórias de partilha no contacto com outros utilizadores das ferramentas digitais globalizadas, mais ainda reforçará o poder de motivação das duas consideradas isoladamente. Tomando o afirmado como enquadramento do presente estudo, o objetivo deste trabalho passará justamente por criar em contexto de sala de aula uma estratégia articulada do uso dos ‘idiomas’, visual e auditivo, e concluir ou não das suas vantagens efetivas no processo de aprendizagem, no âmbito da *street culture*.

Do exposto resulta a clarificação quer da actualidade da investigação em curso quer da minha pessoal implicação na procura de caminhos que reúnam todos os que convivem na sala de aula, o que requer uma integração aprofundada na compreensão do que se entende por cultura, quando se toma esta como contexto de designação e vivência de sentidos e capacidades de ação a decodificar e a recodificar em sala de aula.

2. Cultura como contexto

Uma palavra, vários sentidos

Culture is a concept which needs to be handled carefully. Nowadays it is much used, often far too loosely. One of the problems is that the most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalised to be useful, and which often become mixed up with stereotypes and prejudices (...) It is necessary to be far more precise than this (Holliday, 1994: 21-22).

Acompanho A. Giddens (1993: 167) quando afirma que ‘the neighbourhood and the street provide symbolic forms of youth culture that are also in a more direct way the source of themes articulated in the counter-school culture’.

A cultura, âmbito essencial na caracterização da estruturação da vida social, é um conceito multiforme cuja definição remete para diversos domínios e realidades complementares. Caracterizar, ainda que genérica e objetivamente, as modalidades de cultura associadas ao hip hop e à cultura ‘de rua’, que seleccionámos exploratoriamente no estudo em curso, exige a apresentação prévia de alguns atributos e efeitos gerais da cultura considerada como um elemento fundamental da organização da vida social, e também quando se toma em consideração o contexto da cultura juvenil, que não pode compreender-se inteiramente sem as relações que estabelece com as formas que o complementam ou se lhe opõem.

O conceito de cultura pode também referir-se à transformação das vivências coletivas pela atividade humana com a intenção de aperfeiçoar ou dominar o mundo natural. Esta relação dicotómica deve ser esbatida tomando em consideração alguma sobreposição que possa existir entre ambos os domínios natural e cultural.¹⁹ Por um lado, a ação humana é resultado de pensamentos que têm origem em processos neurológicos de base inevitavelmente biológica, e não como resultado de qualquer tipo de ‘ideias’ transcendentais. Por outro lado, a perceção, o conhecimento e a apreensão da natureza são inevitavelmente intermediadas pelo discurso dominante, tornando-se por isso atos eminentemente culturais.

¹⁹ Seguimos de perto algumas ideias sugeridas por Raymond Williams (1976). Cf. tb. Castree (1995).

Esta posição que defendo tem a ver quer com os efeitos que foram ocorrendo e foram permitindo o confronto das culturas locais com as transformações globais, gerando a miscigenação cultural, e a aculturação linguística, convocando conceitos que traduzem as diferentes culturas, o que partilhamos com os outros e no que somos.

Por oposição à hegemonia linguística associada ao capitalismo, à ciência e à tecnologia, e respetiva ideologia ‘da modernização’ a norma ‘monolingualista’, a globalização, a internacionalização hegemónica, a ‘americanização’, convivem com ‘outras línguas’ a-normativas, códigos de ‘rua’, com suas implicações de performatividade e pluricentralidade, manifestando um poder *híbrido* de convocação. Assim o paradigma de utilização de ‘línguas internacionais’, sobretudo o Inglês, estuda a forma como as línguas dominantes são apropriadas localmente, não pondo em questão a noção de uma língua normalizada.

No fim do século vinte, novos posicionamentos concebem a língua como uma criação de várias simultaneidades (heterogenia linguística). Para Pennycook (2003: 516), seguindo Kachru, esta posição ‘does not go far enough (...) not fully alert to the ideological implications of periphery Englishes. In his attempt to systematize the periphery variants, he has to standardize the language himself, leaving out many eccentric, hybrid forms of local Englishes as too unsystematic’.

Especificamente, a distinção entre natureza e cultura fundamentou uma desigual aceção da relação entre géneros, relacionando os atributos da cultura ao homem e da natureza à mulher, cabendo ao primeiro os atributos de dominação ativa e à segunda a transformação passiva. No âmbito dos estudos de género e linguagem, a questão coloca-se não sobre o modo como cada um dos géneros usa a linguagem – como se esta fosse predefinida pelo género – mas como exerce a identidade com a linguagem. Tem vindo a caber à inovação tecnológica (modificações transgénicas, clonagem, robótica, transplantação de órgãos, medicina reconstrutiva) demonstrar exuberantemente o carácter híbrido de algumas realidades e a natureza esbatida da fronteira entre natureza e cultura (ver Whatmore, 2002, Cap. I).

Esta conceção de natureza pode ser evocada no âmbito deste estudo, nas relações da experiência de sala de aula e sua contextualização nas expressões culturais da *street culture*. Tentar-se-á tomar em atenção de que modo a ‘natureza permanentemente

artefactual' do mundo urbano e suburbano se exprime afinal em modalidades de relação e apropriação da natureza – os parques urbanos, o *streetwear* e sua relação com o conforto do corpo, etc.²⁰

Cultura pode referir-se também à ideia de 'diferenciação' ativa dos povos não-europeus, âmbito que está relacionado com a diversidade de modos de vida revelados pela expansão europeia à escala planetária que as Descobertas encetaram e a Modernidade aprofundou.²¹ É neste âmbito que se pretende compreender o modo como se 'hierarquizaram' as diversas expressões de cultura ('étnicas') e o modo como essa modalidade de pensamento transitou para a compreensão da multiculturalidade da vida urbana e especialmente 'da rua'.

De um modo simplificado, poder-se-ia dizer que as diversas formas de poder (do Estado, da Escola, de classe...) consignam sempre uma 'inferioridade' cultural às formas culturais mais marginalizadas – sejam elas povos remotos do planeta ou grupos de jovens 'da rua', o que justifica plenamente, cremos, a caracterização da cultura 'de rua' não apenas como afirmação de uma expressão de cultura mas também como uma forma de contestação social.

On constate aujourd'hui la coexistence dans l'espace public urbain de tags auxquels on ne fait plus attention car devenus éléments «normaux» du mobilier urbain, de formes d'expression contestataire et de commandes publiques artistiques ou esthétiques. Est-ce que le graffiti du XXI^e siècle se situerait au carrefour entre contestation, revendication identitaire et expression artistique? Leurs relations, le passage de l'une à l'autre de ces formes et les processus qui sous-tendent ces évolutions permettent d'en révéler la dimension politique. Nous sommes face à un acte de contestation d'un modèle, qui peut porter une revendication. Enfin, les motivations des individus utilisant l'expression murale sont variées : montrer un nom ou une image peut déjà être considéré comme relevant d'une intention politique. Mais le fait que la plupart veulent simplement que leur art soit vu du public, et pouvoir s'exprimer relève d'une démarche citoyenne d'application d'un

²⁰ Mais à frente se falará especificamente destes temas, como por exemplo, as *blue trees* ou a aula sobre tema 'vêtements' (em Francês, especificamente). Vd. p. 57 ss.

²¹ Por 'Modernidade' entenda-se a articulação do poder global e do conhecimento local que se engendrou na relação do Ocidente com o mundo. De entre múltiplos autores que se referem a esta questão, cf. Harvey (1998: esp. cap. 15, 'The Time and Space of the Enlightenment Project').

droit d'expression – bien que dans un endroit non autorisé – donc politique (Miladi, 2007: 29).²²

O fundamento da nomeação 'étnica' da(s) cultura(s) criou tipos mais ou menos estáveis de identificação e estereotipificação das culturas não-ocidentais, das quais não está ausente uma hierarquização 'civilizacional' (similar à cultura de gênero, que antes se identificou) que afastaria o extremo europeu 'cultivado' de outro extremo associado à vida 'natural' ou mesmo 'selvagem' do não-europeu:

Culture is something that flows and shifts between us. It binds us and separates us, but in different ways at different times and in different circumstances. There are many aspects of our behaviour which are 'culturally different'. We must however be wary not to use these differences to feed chauvinistic imaginations of what certain national or ethnic groups can or cannot do – as exotic, 'simple', 'traditional' Others to our complex, 'modern'selves' (Holliday, cit. por Hurst, 2014).

A organização elitista de uma hierarquização das 'culturas' do mundo e da cidade, levada a cabo por esta conceção de cultura dominante, leva à marginalização de expressões culturais imperfeitamente integradas pelo pólo *mwas*p (male-white-anglo-saxon-protestant). Justamente pela exclusão social de que são alvo, alguns destes espaços de 'sub'-cultura revelam-se lugares privilegiados de identificação e um campo de contestação política e social ativa. 'While rap and hip-hop are only one site amongst many forms of popular culture that we might explore here, they are of particular interest because of their global popularity, complex politics, use of language, and perceived status as forms of resistance music (...) [hip-hop versions around the world] are interesting in part because they help us understand the significance of what seems to be an emerging global popular culture' (Pennycook, 2003: 525).

Neste âmbito, a linguagem e também a expressão da cultura de 'rua' devem ser consideradas de um ponto de vista não essencialista. Seguindo Hopper (1998:157-158): 'there is no natural fixed structure to language, rather (...) a settling or sedimentation of frequently used forms into temporary subsystems'. Deste ponto de vista, não se justifica conceber as expressões linguísticas como variantes imperfeitas de uma língua formada por uma comunidade que se identifica justamente pelo seu uso.

²² Cf. 1.ª Aula-Experiência (*Imagem*), em que se utiliza exemplares de *tagging* e *graffiti* como elementos de motivação de escrita criativa.

Cultura, neste âmbito, designaria também um conjunto de atividades criativas no seio das sociedades - ópera, literatura, música, pintura, etc. – que refletiriam um suposto refinamento do gosto e do espírito humano, uma espécie de capital cultural traduzível em status social. Da leitura que faz de Bourdieu, Lin (2012:1) argumenta que ‘children from disadvantaged groups, with a habitus incompatible with that presupposed in school, are not competing on an equal footing with children of the socioeconomic elite’.

Atualmente a distinção hierarquizada dos âmbitos de performance cultural, com base em cânones classicistas e de extração social explícita, é posta em questão pelo reconhecimento de expressões de cultura popular ou marginal.

Isto permite que algumas formas de expressão artística antes consideradas ‘menores’ ou ‘inautênticas’; (por exemplo, no âmbito linguístico, a ‘letra’ das músicas rap) devam ser tomadas em consideração pela sua especificidade: o tipo de palavras escolhidas, as regras de composição das frases, o encadeamento de significados. Neste sentido, o ‘raplish – Pennycook cria o neologismo ‘raplish’ para dar conta da fusão performativa do Inglês no âmbito da rap music – é a expressão simultaneamente global e local da reconstrução performativa de uma identidade (ver Pennycook, 2003: 529).

Le graffiti e “le tag” ... c’est une recherche perpétuelle de lignes et de courbes harmonieuses, tracées souvent dans un mouvement rapide et précis. C’est également un travail sur la langue...est d’afficher des mots. Il s’agit de jouer avec la langue, souvent de la coder et de la détourner. Tout comme les rappeurs, les graffeurs inventent un langage qui leur est propre, allant jusqu’à s’affranchir des règles syntaxiques et orthographiques utilisées dans la langue ordinaire. Enfin, c’est un travail qui peut être associé à la peinture : le graffiti est une fresque travaillée, sur plusieurs mètres carrés, à l’aide d’une technique particulière (Miladi, 2007: 6)

Outros exemplos de expressão cultural popular são os programas de televisão, o cinema de massas, a literatura alternativa, o ‘hip-hop... As modalidades de exclusão social e contestação identitária a que antes nos referimos ganham força e visibilidade através da sua prática performativa. A performatividade justamente põe em questão noções fixas de identidade. Os indivíduos não usam as variantes linguísticas por causa de quem eles são, mas sim para construírem o que querem ser.

No âmbito do ensino do Inglês como língua estrangeira, e especificamente da sua relação com a *street culture*, a língua é utilizada para ‘performar’, criar e recriar formas

de identidade ‘multiurbanas’: ‘When we talk of global English use, we are talking of the performance of new identities’ (Pennycook 2003: 529).

[M]y interest here is in how the global role of rap in relation to English produces particular understandings of what it means to partake in multi-layered modes of identity at global, regional, national and local levels. How does the use of English work as it locates its users both as part of the global imagined community of English users and as participants in the global music industry, creating links through the ‘international language’ and yet relocating through its juxtaposition with (other languages)? How do these new global raplishes work as tools for the performance of identities? (Pennycook 2003: 529).

No âmbito da *street culture* a noção de ‘performance’ ultrapassa a condição de metáfora da vida social com que se apresenta em muitas formulações da teoria social. Ao contrário, a ‘performance’ é a *essência* da vida cultural ‘da rua’ – é o modo de apresentação, o contexto de identificação, a possibilidade de contestação, a origem do reconhecimento estatutário e a expressão do prazer do corpo.²³ Como Butler (1990: 25) sugere no seu trabalho sobre performatividade e género, ‘constituting the identity it is purported to be, [it] is always a doing, though not a doing by a subject who might be said to pre-exist the deed’. Assim, performatividade implica a expressão de uma identidade que se constitui na performance ela mesma mas não em nenhuma identidade fixa prévia.

Tradicionalmente consignava-se também “cultura patrimonial” à expressão material das marcas da paisagem que retinham sentimentos de identidade coletiva, mecanismos de valorização e propaganda de valores identitários da comunidade assente numa conceção de nação veiculada pelo estado: parques temáticos, palácios reais, igrejas e catedrais, estátuas de cidadãos ‘exemplares’.²⁴ Os temas da tradição e a utilização ativa da memória como elemento de significação de uma identidade coletiva são componentes comuns e muitas vezes centrais da organização dos manuais escolares.

²³ Uma sucinta apresentação de ‘performance’ como metáfora da vida social e instrumento epistemológico da sua interpretação pode ver-se em Thrift (2000). Butler (1997), uma de muitos autores que se encontram no âmbito da *queer theory*, estende a ideia de ‘performance’ para lá da esfera interpretativa e considera-a a expressão concreta da vida social contemporânea.

²⁴ Como é exemplo a ‘Pedra da Audiência’ em Avintes, lugar a que a tradição consigna a memória de administração da justiça local. Ainda hoje a comunidade reconhece um sentido de lugar especial a esse monumento do passado.

O poder ‘evocativo’ da paisagem como repositório da ‘história’ e ‘cultura’ de uma comunidade é tido em conta em diversas interpretações da vida social (cf. p. ex., Béguin 1975). Porém, é necessário notar que a ‘morfologia da face da terra’, rural ou urbana, retém prioritariamente as marcas dos grupos sociais que em cada momento histórico são socialmente dominantes – o que, no caso de um estudo sobre modalidades culturais mais ou menos dotadas de ‘marginalidade’, como o são algumas expressões adolescentes e juvenis de ‘culturas de rua’, naturalmente implica tomar em consideração algumas destas marcas que são menos conspícuas no tempo (efémeras) e nos lugares (ocultas).

Como Appadurai (1996: 17) refere, o mundo consiste na composição de vários tipos de ‘*scapes*’ cuja interação designa novas identidades. Tão ou mais importante que a materialidade concreta dos objetos é o fluxo global das relações estabelecidas: as ideias e as ideologias, pessoas e bens, mensagens e tecnologias (e.g. redes sociais). Este ‘world of flows’ traduz-se numa designação múltipla de paisagens que remetem também um equivalente linguístico que as traduz. Como refere Pennycook (2003: 527) ‘The crucial point here, then, is that it is not so much whether or not one is born in a particular type of community but rather what one does with the language.’

Os ‘rappers’, independentemente da sua origem e nacionalidade, como que se tornam ‘native users’ de uma nova língua, o ‘raplish’, que constroem performativamente, a partir de uma fusão quase ‘idiomática’, e onde o Inglês não pode ser já predefinido como a língua primeira, nem como estrangeira, mas como uma nova língua, que não pode ser considerada como representando ou não-representando uma cultura linguística pré-existente. É pela performance que a identidade se cria.

Atualmente, a convivência multicultural afirmada, na cidade-metrópole pela expressão local da globalização, implica o reconhecimento de diversas marcas materiais da paisagem cultural para além das que a tradição propõe. Será mesmo a este nível que se poderão identificar expressões efetivas de afirmação cultural e contestação social, como os graffiti ou mesmo o tagging. Sob este ponto de vista, não existe um modo privilegiado de expressão cultural, pois todas as atividades são reconhecidas como expressões ativas da procura da diferenciação identitária e do reconhecimento individual

e de grupo (i.e. práticas eminentemente culturais através das quais se exprimem vivências, desejos e projetos).²⁵

Intimamente ligada à globalização e à sociedade de consumo, a cultura é também uma forma de mercadoria proporcionada por indústrias culturais de lazer e recreação. A generalização do gosto e o consumo de massas privilegiam uma visão-do-mundo normalizada e atenuadora da distinção e da diferenciação cultural. A expressão transnacional do poder de “disneyização” implica necessariamente movimentos de expressão cultural alternativa, de força equivalente, organizados em rede.

[L]a facette créative et artistique du graffiti a souvent été ignorée. Les premières approches médiatiques ou en terme de politique de la ville se sont plus penchées sur la dimension identitaire et revendicative d’une forme d’appropriation de la ville que sur la dimension plastique de ce mode d’expression hors-cadre. Le raisonnement était plus d’étudier les logiques d’acteurs afin de les légitimer ou de les combattre, que de s’intéresser à l’aspect novateur et créatif de la discipline. Dans l’essence même du graffiti et donc dans sa pratique, il paraît inconcevable dans le respect total des lois. La poussée d’adrenaline qui se produit lors d’une expédition nocturne motive la majorité des graffeurs (Miladi, 2007:11).

Temos noção de que este é um ponto controverso de qualquer estudo que tome em consideração o hip hop e as expressões mais comuns da *street culture*. Originalmente marginais na sua expressão, elas próprias geraram as condições de ‘sucesso’ comercial e incorporaram-se nos circuitos comerciais da sociedade que, em princípio, contestam: promovendo a capacidade de ser ao mesmo tempo local e global, ser da margem e habitar o centro.

Identidade e contestação

Identidade (e o modo equivalente de contestação identitária) é um conceito que remete para a esfera da intervenção política de afirmação de valores culturais. Pretende-se, como se verá adiante no momento de caracterização da *street culture*, caracterizar a esfera da identidade para além da ‘posição’ de classe, como tradicionalmente a ciência social tendia a privilegiar, e remeter essa caracterização para a esfera mais vasta da

²⁵ A cidade do Porto e a sua administração são um exemplo recente das tensões ‘políticas’ que estar associadas ao exercício de uma identidade ‘de rua’. A administração municipal da cidade legislou no sentido da ilegalização da atividade dos *graffiters* e promoveu ativamente a repressão (e ‘taxação’) da sua prática ([http://www.jn.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx? Distrito = Porto & Concelho = Porto & Option =](http://www.jn.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx?Distrito=Porto&Concelho=Porto&Option=)).

convivência dos grupos e intervenção social ativa. Não se trata de designar na vida social os mecanismos de luta por melhores condições económicas e sociais, trata-se especialmente da intenção de reconhecimento identitário e cultural,²⁶ fundamentando, de alguma forma, a compreensão das práticas com estudantes, jovens, numa idade que se associa à contestação gregária como forma de modelação identitária.

Todavia, uma caracterização da identidade como modo de afirmação cultural não ficaria completa sem a caracterização das condições sociais objetivas, pois a cultura e a economia não são realidades distintas mas de tensa sobreposição. Mais à frente, no momento de caracterização da experiência de sala de aula e interpretação dos comentários escritos dos estudantes, tentaremos remeter para esta dimensão ‘tensa’ da relação cultural que se estabelece nas esferas do poder e da contestação e esta entendida como forma de identificação cultural e ativismo social. Em *Location of Culture*, Bhabha justamente aborda a ‘identidade’ como expressão um desafio permanente a qualquer tentativa de fixação de estereótipos culturais — ‘the moving away from the singularities’ (1994: 2).

A identidade concebida como modo de afirmação *política* levanta questões que se relacionam com o modo como diversas modalidades de afirmação cultural convivem entre si.

No ativismo social algumas formas de intervenção têm uma influência assinalável e a sua imperfeita sobreposição dá origem a encontros e desencontros culturais e sociais que são em si mesmos profundamente e *culturalmente* significativos. Neste contexto, não deixaremos de tentar notar o modo como a *street culture* convive com posições feministas, marxistas, anti-racistas, ecologistas, *queer*, etc., convívio este que se caracteriza por elementos de concordância ao lado de outros de irreduzível afastamento. ‘Hiphop discourse tells us a lot about socioeconomic stratification and the struggle between culture and capital. Hiphop discourse, like previous African American expressive forms, is a black creative response to *absence* and *desire* (italics added) and

²⁶ A suposta distinção entre as esferas ‘económica’ e ‘cultural’ (como de resto as de ‘género’-‘sexo’, de ‘etnia’-‘classe’, etc...) forma parte de uma expressão dicotómica típica do pensamento da Modernidade. Sem pretensões de exaustividade, cf., p.ex., Simone de Beauvoir (2008, para a questão de género) ou Edward Said (2014, para a questão de ‘raça’-‘etnia’).

a site of epistemological development' (Richardson, cit. por Sánchez 2010: 480). SREK, *graffeur* francês justifica deste modo a sua atividade:

Non, c'est pas contre la ville, mais contre une certaine conception de la ville, la conception officielle de la ville, qui veut que tu sois là pour aller de telle à telle station, et pas là pour t'extasier devant quelque chose de joli. (Miladi 2007 :74, Entretien n.º 1 avec Srek et Nasta).

A complementaridade (ou tensão) que possa existir entre os âmbitos 'social' e 'cultural' da afirmação identitária remete para a questão crucial da afirmação do extremo da igualdade social ou da diferenciação cultural. Da resolução deste dilema podem surgir vários modos de intervenção social: ou políticas de identidades mais afirmativas (reformistas) que propõem modelos autocorrectivos da ordem social vigente (seja pela proteção social, seja pelo reconhecimento da pluralidade de identidades culturais e de opinião) ou modelos de transformação revolucionária da sociedade (radicais) que supõem a reorganização social igualitária e a instalação do interculturalismo.

Apesar de não ser o centro de interesse deste estudo, não deixa de ser relevante observar a realidade da *street culture* à luz do seu posicionamento (que é necessariamente instável e multiforme) neste gradiente que se estabelece entre as faces reformista e radical da intervenção social. Também Miladi (2007:29) refere "En effet, cette forme d'expression qu'est le graffiti met en doute, remet en cause l'ordre établi (contestation), déclare son refus, son opposition, s'élève contre ce qui est perçu comme illégitime, injuste (protestation) et réclame avec force autre chose, une reconnaissance, une appartenance, une considération, une opinion (revendication)."

No contexto do ensino e da relação de interação na qual se constrói a aula, o indivíduo toma consciência do 'role of the other', reconhecendo/ reavaliando o seu próprio quadro identitário. A nossa percepção do modo como somos em termos identitários condiciona naturalmente o modo como pensamos, agimos e ensinamos, e desta forma poderemos desconstruir (alguns) pressupostos normativos que trazemos para a sala de aula. Neste sentido, e talvez essencial para nós educadores, a inclusão da cultura popular no currículo representa um veículo significativo na tomada de consciência de questões de identidade levando à adoção/implementação de estratégias de sala de aula que atendem/atendam as necessidades dos alunos

O âmbito da *street culture* não pode conter-se inteiramente numa única forma de ativismo, e talvez esse carácter multiforme e flexível deva ser tido em conta como explicação da sua resiliência e formação progressiva entre a cultura ‘mainstream’.

Num certo sentido, podemos considerar que a *street culture* e o fenómeno *hip hop* são dotados de algumas características que se reconhecem na ‘pós-modernidade’ como tendência cultural – o ceticismo face à abstração e o refúgio na contingência: ‘The process of coming to see other human beings as ‘one of us’ (...) is a matter of detailed description of what unfamiliar people are like and a redescription of what we ourselves are like. This is not a task for theory (...)’ (Rorty 1989: xvi). Cf. Cameron (1997: 49): ‘Whereas sociolinguistics traditionally assumes that people talk the way they do because of who they (already) are, the postmodernist approach suggests that people are who they are because of (among other things) the way they talk’:

This music [rap] has become a – or perhaps the – principal medium for Black youth to ‘express their views of the world’ and to seek to ‘create a sense of order’ (Sánchez 2010: 486)

Neste sentido Calvin (2005: 527, 529) considera que o graffiti e a cultura urbana desenvolvem nos estudantes ‘analytical skills in cultural critical thinking’. Mais acrescenta que, para os professores, poderá ser ‘a different, inexpensive kind of realia to seek and collect during their travels’.

A experiência de sala de aula que fundamenta este estudo remete também para a questão da complementaridade acima enunciada. Tal como no equivalente mais genérico das modalidades de intervenção social, também a inclusão dos temas de *street culture* no contexto escolar deve tomar em atenção a complementaridade (e tensão) entre o modo como exprime a ‘voz’ dos adolescentes²⁷ – que a escola deve necessariamente integrar – e o espírito crítico que, promovendo-se entre os estudantes, deve acompanhar esta integração. Adotando propositadamente o pensamento de Haraway (1990: 202), ‘Epistemology is about knowing the difference’ – *Classroom is about knowing the difference*.

²⁷ Como exemplo, veja-se o caso de um comentário em cartão, em que uma estudante (com um perfil discreto e de intervenção rara em sala de aula) refere: “J’aime aussi faire des tresses africaines quand je vais à une fête avec mes copains et j’adore porter un écharpe ou des colliers et des bracelettes ethno”.

[T]eaching popular culture subverts dominant paradigms by positioning students as emerging ‘experts’, and thus, successful implementation requires educators to be open to learning from and with their students (...) In the end, these experiences can transform the pedagogical practices and philosophical mindset of educators Greenway (2006: 169).

“What is this thing called *street culture*”?

A *street culture*, ou ‘cultura de rua’, resulta da confluência de diversos movimentos artísticos urbanos contemporâneos que, a partir das décadas finais do século vinte, se internacionaliza e se torna global. Apesar da sua diversidade, apresenta algumas características partilhadas que a tornam reconhecível como forma ‘performativa’ e ‘efémera’ de cultura popular (‘pop culture’), sendo assim apropriada e vivenciada por segmentos diversos e extensos do público urbano.

A rua, espaço público democrático e livre das restrições habituais da arte formal e institucional, acolhe todas as formas de arte e performance; é o espaço privilegiado de comunicação. A imagem, a palavra, a música, a dança manifestam-se numa ‘instalação’ plural, tornado o espaço público da cidade numa ‘galeria’, estabelecendo uma relação direta e de interação com o público anónimo.

Ce cadre de la rue peut être perçu sous trois angles au moins. D’une part, la rue est l’espace de conquête et de relégation. D’autre part, c’est un espace public privatisé à travers le graffiti, [C’est l’espace qui s’oppose à l’espace privé, lieu de la propriété et de l’intimité. C’est un lieu de passage et non d’attachement, un lieu de transit et non de racine. L’anonymat y règne et le passant ne s’y sent pas chez lui. Considéré de l’extérieur, le mur est celui de l’exclusion et du cloisonnement, pas celui de la protection et de la propriété.]. Enfin, c’est l’espace de médiation entre le graffeur et son public potentiel (Miladi 2007:30).

Apresentando mensagens com conteúdo socialmente relevantes – no sentido em que pretende atrair a atenção para uma causa que quase sempre se explicita – esta forma da cultura reveste-se esteticamente de elementos díspares e conflituantes, não se submetendo a nenhuma tendência/corrente estética dominante.

Mais do que afirmar um ‘cânone’ estético definido, pretende sobretudo afirmar-se como ‘arte provocatória’. Enquanto movimento cultural procura uma sociedade ‘alternativa’ (no sentido em que se estrutura radicalmente na ‘diferença’) refletindo *l’esprit du temps* do século vinte e um. Ativista e subversiva por natureza, contesta leis e regras sociais,

questiona o espaço que ocupa através de uma linguagem própria, criando idiomáticamente a ‘sua’ arte sem pretender questionar mas antes reformulando o conceito e a forma de linguagem tradicional das *beaux-arts*.

Um exemplo desta intenção ‘recriadora’ de formas de arte mais tradicionais pela *street culture* pode ver-se no contexto do idioma ‘pictórico’: o graffiti apresenta inúmeros pontos de contacto com a pintura – o sentido de ‘tela’, o cenário de contemplação, as regras de composição – mas é nas diferenças com aquela que revela o seu sentido efémero e performativo: paredes em demolição como telas, cenários e perspectivas ‘improváveis’, regras específicas e recodificadas de composição.

A maior parte do que é hoje considerada ‘arte de rua’ tem parte das suas origens no uso progressivamente crescente do tagging e graffiti nos anos sessenta em Nova York, inicialmente utilizado por gangs e alguns ativistas políticos.

Surge nos subúrbios das metrópoles, no contexto das ‘sub’-culturas urbanas.²⁸ Originalmente *slogans*, comentários, protestos políticos e sociais deixados em locais públicos, continuam, ainda hoje, a representar as suas principais formas através de textos simples ou esquemas visuais gráficos, alguns dos quais adquirindo verdadeiro poder de ‘icons’ como representações simbólicas de espaços, acontecimentos e tempos.

Na Europa, também os movimentos universitários que eclodem no contexto do ‘Mai 68’ serão lugar privilegiado de surgimento de novas ideias e formas artísticas e de contestação política marcadamente urbanas: — “*la poésie est dans la rue*”... De natureza diferente da congénere nova-iorquina, em França associada à universidade e ao contexto social de ‘*classe moyenne*’ (mas com contágio subsequente aos meios operários), a sua intenção mais ‘política’ evolui, tornando-se poética e esteticamente mais rica com a influência norte americana.²⁹

A espetacularidade do movimento americano associada à cultura hip-hop atinge o seu auge na década de 80 com a elaboração de extensos ‘*murals*’ (p.ex. na rede de metro de

²⁸ A utilização do prefixo ‘sub’ na expressão ‘sub-cultura’ não veicula nenhum sentido de hierarquia ou relevância diferenciada entre expressões de identidade; apenas se pretende sublinhar o carácter socialmente determinado das desigualdades económicas e o modo como a cultura se lhes refere e as contesta.

²⁹ Cf. Eric De Ara Gamazo (1992).

áreas residenciais específicas da grande cidade, como o Bronx ou Harlem) altura em que a sua vertente estética inspirada em formas de arte menos conceituadas – *comics*, *posters*, *tattooing*... – se desenvolve com a disponibilização e fácil utilização dos aerossóis,³⁰ ocupando os arredores das metrópoles, estendendo-se ao seu centro, tornando-se progressivamente mais popularizada.

Muitas influências diversas concorrem para a afirmação dos movimentos da *street art*, que se caracteriza justamente pela sua coocorrência quase sistemática. Culturalmente exprimida por formas de linguagem, pela escolha de espaços, de códigos de música relativamente definidos, este movimento associa aos graffiti modalidades performativas como ‘*b-boying*’ ou ‘*rapping*’.

O artista de rua deseja antes de mais exprimir-se, afirmar a sua personalidade, expor a sua mensagem; ao mesmo tempo, quer que a sua obra seja vista por todos, pela comunidade que fixará na memória a ‘impressão’ do seu idioma, permitindo-lhe tornar-se individualmente célebre e atingir uma espécie de fama individual que se tornará um ‘exemplar’, um modo de capacidade de ação [*agency*]³¹ na estrutura social.

Rebelde e subversiva em essência e ilegal e clandestina enquanto prática de grupos minoritários, acaba por tornar-se alvo da atenção dos meios artísticos.

Ao mesmo tempo, surgem grandes nomes de *graffiters*, entre os quais jovens com formação universitária interessados pela arte urbana e/ou clandestina — o que os aproxima da ‘cultura de rua’ de ‘*Mai 68*’. É-lhes reconhecido o poder de transformar a cidade, em alguns casos, como se de um jogo se tratasse, lugar tático de aplicação de uma estratégia desestabilizadora do *status quo*.

A *street culture* é uma expressão da memória individual ou coletiva, através de formas mais ou menos simples de ‘registo’ de expressões anónimas ou assumidas de sentimentos, recordações e homenagem.³² Para alguns uma vivência superficial ou um

³⁰ Os aerossóis representam também a afirmação do mundo operário, pela íntima ligação à indústria automóvel.

³¹ ‘As a cultural critic, he [Jadakiss in the song *Why?*] finds agency through hip-hop discourse while working within the confines of ‘struggle between culture and capital’ (Sánchez 2010: 482).

³² Homenagem a elementos populares no seio da ‘sub’-cultura correspondente ou homenagem a alguém socialmente admirado (e.g. outro ‘graffiter’, os polícias e bombeiros da catástrofe de 11 de Setembro).

passatempo em locais autorizados, para muitos uma ‘adrenalizante’ forma de vida mais ou menos clandestina. Os gangs, ou apenas grupos de inter-identificação ‘assertiva’, promovem o auto-reconhecimento pela afirmação de um código próprio claramente definido (linguagem, espaços, esquema visual, gostos musicais, roupa e acessórios...), na luta nem sempre pacífica pelo domínio do espaço/rua/bairro que ocupam (e que necessariamente enceta a exclusão de outros grupos com outros códigos).

A este respeito, ‘[a]ujourd’hui, les municipalités doivent être conscientes qu’il faut sortir de cette logique de contrôle et d’occupation pour aller vers une logique de reconnaissance. Certaines ont franchi le pas, en acceptant de reconnaître le graffiti comme fait social et lui ont donné un réel droit de cité. Le graff est un mouvement de fond et si les politiques de répression ou d’encouragement peuvent en modifier le rythme de progression, elles ne changent pas la donne, car l’enjeu se situe dans le “fonctionnement de l’espace public.”’ (Miladi, 2007:45).

Assistimos hoje a uma reconfiguração da relação do graffiti com o espaço público, as formas de representação de práticas políticas e artísticas. Graffiti é sinónimo de transformação do espaço público. A sua repressão, reinserção, utilização/uso é a questão para muitos governantes e autarcas.

Obviamente, encontramos-nos face a uma realidade em que as fronteiras entre a legalidade, o clandestino ou o crime são ténues. Os graffiti podem ser considerados vandalismo e destruição da propriedade privada ou pública.

Apesar de institucional e socialmente rejeitada por muitos sectores do pensamento académico e do ativismo social, esta ‘agressiva’ linguagem performativa³³ será progressivamente adotada por diversas comunidades urbanas e suburbanas que em todo mundo reconhecem sentimentos e adotam formas de estar — música, linguagem, dança, *trends*... Para esta normalização e globalização de gostos e formas de vida muito contribuiu a evolução das artes visuais, TV, vídeo, cinema, internet, que ‘glorificam’ a metrópole e tornam atraente e desejado o *glamour* urbano, transformando um movimento minoritário e local em corrente global e dominante.

Com a comercialização do hip hop, e dos motivos graffiti em particular, a cultura inicialmente ‘provocadora’ suaviza-se e mercantiliza-se; grandes multinacionais e

³³ Na sua face mais extrema designada como ‘gangsta rap’.

agentes políticos contratam artistas e a estética ‘street’ passa a insinuar-se no cinema, moda, televisão... Rappers tornam-se ‘trend-setters’ e ‘taste-makers’, influenciando profundamente os jovens que se identificam com a sua procura de reconhecimento e percurso de ascensão social; ou também para os que, não o conseguindo, ‘consomem’ as formas de representação ‘hip’ e ‘cool’ dos seus ídolos.

Destaca-se neste ponto o Grammy atribuído a Queen Latifah em 1995 pelo seu álbum U.N.I.T.Y., um protesto contra a violência e violação sofrida pela mulher negra. No âmbito musical da *street art*, a industrialização do meio é talvez mais radical. Os valores originais característicos como a expressão de masculinidade e homofobia, violência, misoginia e intimidação, rejeitados por tantos outros grupos, cedeu lugar, em grande parte, a um processo de comercialização, à expressão de riqueza, empreendedorismo e ‘branding’, perdendo a sua autenticidade e força.

Alguma ‘artwork’ urbana começa a fazer parte da corrente artística dominante, sendo alguns dos seus produtos admirados e popularizados: o que por vezes era visto como *graffiti* torna-se ‘pricey art’. O caso de Banksy é talvez o mais conhecido exemplo de apropriação artística institucional do que era subversivo, contestatário e ilegal. Curioso será referir que, embora a sua arte seja estética e artisticamente muito valorizada, Banksy continua ‘orgulhosamente’ anónimo.

[L]a rue constitue surtout le lieu de l’émotion qui caractérise le graffiti. A tel point que certains ne considèrent plus leurs pièces comme du graffiti, dès lors qu’elles sont réalisées sans danger, dans un cadre légal (comme FUTURA 2000, qui exerce légalement sa profession de graphiste, ayant abandonné sa signature) (Miladi 2007 :72).

O poder deste movimento cultural – nas suas expressões de música, imagem, movimento³⁴ – decorre não apenas da sua apropriação/transformação pelas diversas comunidades, pelo enriquecimento e desenvolvimento na rede ‘glocal’ à qual pertence, mas principalmente da essência ‘universal’ da sua mensagem; e embora a musicalidade seja exterior à mensagem de contestação do status, confere voz aos que não a têm.

Contemporâneo e dotado de uma radical ‘universalidade’, o hip hop, pela sua capacidade, real e figurada, de ‘empowering’, tem sido utilizado na reabilitação de

³⁴ ‘Imagem’, ‘Som’, ‘Vídeo’ serão os três níveis que procurámos re-apresentar como experiências de sala de aula, e de que damos conta na secção seguinte deste trabalho.

jovens delinquentes e imigrantes deslocalizados, veiculando valores de confiança, resistência e autoestima, agindo como fator positivo e reduzindo, por vezes, a violência urbana a favor de formas ritualizadas de *street battle*, danças e arte de rua, que Lin (2012, *pass.*) refere sobre a utilização de hip hop adaptado ao ensino do Inglês numa escola que integra alunos com dificuldade de aprendizagem, numa área empobrecida de Hong Kong. A intenção da experiência era determinar se o uso do *rap* favorecia o desenvolvimento de ‘positive English speaker identities’. Poder-se-á afirmar que a música rap e no seu contexto mais global o hip hop promovem a autoafirmação e o desenvolvimento da autonomia/auto-suficiência dos jovens.

Outro exemplo da aplicação do graffiti à prática educativa e pedagógica é o ‘Youth Justice Coalition’, um projeto com jovens delinquentes realizado em Inglewood, California, ‘an organization that uses critical pedagogy and provides a space for youth to express themselves using graffiti as a medium (...) alternative spaces such graffiti, a tool that YJC uses to humanize youths’ voices and motivate youth to attend school as well as reinforce a positive identity (...) as a tool for youth empowerment, YJC pulls away from the curriculum found in traditional education’. (Franco 2013: 6,7).

If students use these words (new words, raplish) in a piece of creative writing you should accept that because those words empower them and one day they must find something that they can connect, use their imagination. The reason I started to write poetry was because the poetry at school was boring. And that’s why I’m here today. Keep teaching and we’ll keep learning. (Tafari 2014).

3. Contexto do projeto ação-investigação

A temática de *street culture* foi integrada como conteúdo experimental, na Escola Adriano Correa de Oliveira, em Avintes, em experiência de aula em três momentos do segundo período (Janeiro, Fevereiro, Março 2014), fazendo-se corresponder a três conteúdos programáticos das duas línguas estrangeiras, aproximando os conteúdos destas línguas entre si de modo a promover alguma normalização.

Turmas (Nível A2)

A experiência de aula ‘criatividade e *street culture*’ foi levada a cabo com cinco turmas do nível A2: duas turmas do oitavo ano, Francês-nível 2, e três turmas do sétimo ano, Inglês-nível 3. Em nenhuma delas se fizeram sentir especiais problemas de comportamento e em ambas se desenvolveu ao longo do ano um bom ambiente de trabalho.

Os ‘cartões’ foram elaborados com o propósito de que os estudantes os utilizassem para escrever os seus comentários referentes a cada uma das unidades e aulas-experiência.³⁵ Na ‘frente’ apresentam uma imagem relativa à temática da aula respetiva (‘rotinas/vestuário’, ‘vida na cidade’, ‘casa’); no reverso, algumas linhas que o estudante poderia usar livremente em extensão para fixar o seu comentário. No momento de proceder à escolha da interpretação dos ‘cartões’ a servirem de base a uma tipificação da experiência de aula, não se deixou de tomar em consideração a diferenciação entre as turmas.

As turmas de Francês (uma com 20 e outra com 26 estudantes) são relativamente homogêneas nas suas características em termos de competências e atitudes. O número de estudantes com retenção no oitavo ano não é significativo (três alunos) pelo que a composição etária é também homogênea.

As três turmas de Inglês (todas com vinte estudantes) apresentam algumas diferenças na sua composição. Uma das turmas apresenta um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem e um trajeto escolar e de aproveitamento pouco

³⁵ Ver Anexo respetivo.

satisfatório. Outra turma é mais homogênea mas de aproveitamento médio. A terceira turma é constituída por alunos com bom aproveitamento, existindo mesmo alguns elementos de muito bom aproveitamento. O número de estudantes com retenção no sétimo ano é mais significativo (dez alunos) pelo que a composição etária é menos homogênea.

Língua. É importante referir que, no contexto de uma experiência de aula como a que pretendemos levar a cabo (em que a *street culture* surge associada aos conteúdos ‘rotinas/vestuário’, ‘vida na cidade’, ‘casa’), mesmo quando o objeto se refere a cidades de outros contextos linguísticos, o mundo invocado se exprime em inglês, língua que, cosmopolita e global, induz uma aparente facilidade de reconhecimento mas também a criação de estereótipos. Por esta razão, na atividade nas aulas de Francês assiste-se a uma possibilidade de ‘surpresa’ e de ‘inesperado’ que por vezes não se revelava tão natural como nas aulas de Inglês. ‘Learners need to be prepared for experience of the daily rhythm of the foreign culture, of the behaviours which are different and those which are the same but have a different significance.’ (Byram, cit. por Hurst 2014)

Ano de escolaridade. Sendo de um ano de escolaridade a diferença entre os estudantes dos sétimo e oitavo ano, foi possível ainda assim normalizar os conteúdos programáticos na relação com o contexto da *street culture*, porque em ambas as situações estamos em presença de alunos de nível A2. A semelhança no desenvolvimento da língua permitiu estabelecer parâmetros semelhantes de elaboração linguística: número de palavras, estrutura da frase, composição do texto. No Quadro Europeu de Referências para as línguas estrangeiras os três níveis de estruturação do discurso, palavra, frase e texto, servirão justamente de parâmetros de caracterização dos textos produzidos pelos estudantes.

Idade. A idade pode ser uma variável importante quando existam estudantes cuja retenção os tenha posicionado acima da média de idades do ano de escolaridade que frequenta; estando em presença de uma gama de idades que corresponde ao início de adolescência, é importante recolher as ‘vozes’ dos estudantes que antecipam o que seria

a mesma experiência em níveis de escolaridade mais avançados (o universo não foi o ideal mas o que refletia a sala de aula).³⁶

Os alunos do sétimo ano situam-se maioritariamente na faixa dos 12, 13 anos (alguns, poucos, com 14 e mesmo um caso com 15 anos); os do oitavo ano têm idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos (dois estudantes com 15).

A diferença de idade pode justificar o facto de os alunos do oitavo ano apreenderem mais rapidamente as instruções e o desenvolvimento da experiência de sala de aula; a atividade de ‘brainstorming’ é mais eficaz e ‘rápida’, os estudantes colaborando e participando com mais intensidade e menor dispersão. Não significa que esta diferenciação fosse estritamente associada à diferença de ano de escolaridade: nas turmas do sétimo ano, também, alguns estudantes evidenciaram-se por uma ativa participação, com bom domínio da língua em contexto de sala de aula (são estudantes que quase invariavelmente apresentam um trajeto escolar consistente) e acompanhando com sugestões criativas as solicitações da professora.

Género. As diferenças entre rapazes e raparigas são sensíveis num mesmo ano de escolaridade e muito claras entre os dois anos considerados, *i.e.* a maior diferença comportamental faz-se sentir sobretudo entre as meninas do oitavo ano e os rapazes do sétimo. Pode notar-se que entre as meninas (embora não exclusivamente) existem alguns hábitos mais associados à moda do vestuário, ornamentação do corpo (acessórios, penteado...); entre os rapazes avultam as atividades desportivas. Quando existem referências a relações afetivas de ‘namoro’, elas são exclusivas de textos elaborados por meninas.

Hábitos. Os hábitos e vivências quotidianos dos alunos são semelhantes (todos veem televisão, ouvem música, ‘jogam’ no computador, alguns têm uma atividade desportiva e/cultural extra-escolar, passeiam de bicicleta com os amigos, vão ao ‘shopping’ com a família); no entanto os estudantes mais velhos têm uma vivência mais autónoma com o ‘grupo’ de fora de escola: já saem sozinhos com amigos, passeiam sem os pais, fazem compras com as amigas, namoram.

³⁶ Por esta razão se inclui na amostragem dos ‘cartões’, a serem de objeto de uma interpretação mais próxima, exemplares de estudantes com idade superior à média da turma.

Métodos

Procedeu-se a uma caracterização ‘estrita’ das competências dos estudantes em face do desafio concreto de exprimirem numa língua estrangeira a sua relação com a *street culture*. A importância desta avaliação específica prende-se com a necessidade que sentimos de distinguir o trajeto ‘mainstream’ da aprendizagem e a eventual relevância de ‘vozes’ alternativas em relação com a identidade cultural da rua, a apropriação em lugares mais periféricos de modelos ‘cosmopolitas’ e a criatividade que possa induzir na expressão em língua estrangeira. ‘One of the most interesting social meanings of English in Oaxaca was connected to its use as a form of social protest or to represent non-mainstream social identities (...) English is a preferred medium for transgressive messages and counter-culture identities.’ (Sayer 2010: 143). Também Pennycook (2007) quando defende que ‘English is a prime exemple of a transnational cultural product (...) as (...) becomes increasingly globalized, (...) also acquires new, local meanings as people in those contexts take it up, learn it, and begin to use it for their own (whether global or local) purposes’.

Tal como é considerado pelos paradigmas metodológicos atuais, não se defende uma especial diferenciação entre as abordagens ‘quantitativa’ e ‘qualitativa’³⁷ da caracterização dos estudantes com quem se partilhou a experiência de aula. Se uma abordagem quantitativa permite uma maior normalização e comparação entre um grande número dos estudantes das turmas, uma complementar abordagem qualitativa permitirá aprofundar casos ‘exemplares’ de respostas em ‘cartão’ que pareçam refletir ou associar-se a subgrupos diferenciados do conjunto dos estudantes.

A opção por ‘cartões’ de comentário escrito aos temas das três aulas permite adotar alguns parâmetros de avaliação sistemática: de modo a obter-se uma caracterização dos estudantes no que diz mais estritamente respeito ao ‘lugar’ da *street culture* no seu quotidiano, faz-se uma avaliação quantitativa simples, ponderada a partir da extensão do texto e do número de vocábulos diferentes (fluência) utilizados no texto. A este nível a

³⁷ Seguindo o procedimento de Peter Sayer (2010: 145), baseado na análise qualitativa do conteúdo sugerida por Silverman ‘a relatively simple process of describing the data set and identifying connections and patterns across parts of the data’.

‘criatividade’ é sobretudo mensurada pela extensão relativa dos textos e pela utilização dos vocábulos associados aos conteúdos, ponderando a sua prévia apresentação por parte do professor nas aulas da unidade correspondente; a mútua relação entre dois parâmetros indica que os estudantes que elaboram textos mais extensos também utilizam um vocabulário mais alargado.

Criatividade poderá ser considerada como ‘their ability to imagine, create, unravel and express their own thoughts and perceptions of the world’ e assim ser definida como ‘the process of generating unique products’ (Magalhães 2012: 45). Temos noção de que as abordagens quantitativas não possuem hoje o mesmo grau de ‘convencimento’ estatístico que possuíam no passado e de que o seu poder ‘normalizador’ deve ser complementado com técnicas de maior proximidade interpretativa.³⁸

A caracterização anterior foi complementada por uma abordagem de sensibilidade um pouco mais ‘qualitativa’ em que se pretendeu valorizar a pertinência do uso de vocabulário, a correção da frase, a coesão interna do texto. Tomou-se em consideração a ‘forma’ e o ‘conteúdo’ do texto. Seguindo a argumentação de Magalhães (2012: 46) a utilização de uma pedagogia de produção escrita, deverá ser estruturada numa dimensão dupla - forma e conteúdo - correlacionados intrinsecamente: ‘*form*, given that the more learners explore and know a language, the more they will be able to use it. (...) *content*, given that it translates itself in the construction of reality and imaginary worlds.’

As abordagens qualitativas preocupam-se especialmente em dar conta do modo como o mundo é vivido pelos agentes sociais:

As abordagens qualitativas permitem construir uma narrativa de veracidades a partir da enunciação de cada sujeito participante. Compete neste âmbito, ao investigador proceder a uma análise de conteúdo, lendo o afirmado, encontrando núcleos de sentido e interpretando-os, encontrando eixos ou asserções que permitam recodificar a realidade e devolvê-la, integrando-a nas diferentes culturas em presença. (Amélia Macedo, com.pess.)

No caso que nos ocupa, pretende-se convocar os estudantes e os docentes na relação específica da sala de aula e sua contextualização no mundo exterior à escola – ter acesso

³⁸ Cf. Latour (1987), para uma crítica genérica da ‘confusão’ entre cálculo e exatidão.

às motivações, desejos e limitações da conduta social, ao modo como interagem com as relações de poder recíproco mutuamente partilhado.³⁹

A este nível recolhem-se, em âmbitos progressivamente mais complexos da construção do texto:

i) o contexto de utilização das palavras que foram utilizadas pelos alunos na intenção de descrever as suas atividades associadas à rua, dando especial atenção às que não haviam sido utilizadas nas aulas da unidade correspondente nem referidas explicitamente na aula de apresentação do tema;

ii) a ordem dos elementos de composição das frases, bem como o modo como se articulam sujeito e predicado assim como eventualmente se utilizam complementos;

iii) a estrutura do texto, o modo como no seu conjunto se integram cada uma das partes e se associa à fruição criativa. Pelo ano de escolaridade, pela composição das turmas, pelo espaço disponível nos ‘cartões’ de comentário, não existem frases de grande complexidade.

Especificamente, procedeu-se a uma ‘análise de conteúdo’ dos elementos textuais registados nos ‘cartões’ dos estudantes. Em cada uma das três aulas (imagem, áudio e vídeo), os estudantes são solicitados a registar a sua opinião sobre uma questão relacionada com os conteúdos programáticos do momento e ao mesmo tempo referindo-se ao âmbito da *street culture*.⁴⁰

O desafio que nos é lançado por este trabalho de experiência de sala de aula é o de avaliar a capacidade de motivação e criatividade e apropriação cultural associados à presença da *street culture* na vida quotidiana dos estudantes e assim também na sala de aula. A motivação manifesta-se pelo estímulo da atenção por parte dos estudantes, o robustecimento do prazer da aprendizagem. A *street culture* traz para a sala de aula dinamismo, diversidade, atualidade, características que advêm do facto de ser próxima da identidade e práticas quotidianas dos estudantes. ‘ELT Rap provided them with the

³⁹ Apesar de dizer respeito a esferas culturais muito diferentes, a introdução de *Culture and Imperialism* (Said 1992) evoca esta questão de um modo muito pertinente.

⁴⁰ Por ‘análise de conteúdo’ queremos fazer referência à identificação formal de elementos discretos e à respetiva ‘margem de contextualização’ (Bardin 2014).

potencial to reconstruct and transform their society-given identities of ‘deficient’ English speakers by using the language for creative expression that melded their interest in music with opportunities for language learning’ (Lin 2012: 6). Permite-lhes desenvolver cenários com que se identificam, ‘viajando’ na sala de aula por lugares e (com)vivências para eles significativas, solicitando do professor um esforço de acompanhamento que o enriquece e à sua prática de sala de aula.

4. Experiências em sala de aula 'From the street to the/my sheet'

1.º Momento (imagem)

English class – 'Unusual routines'

[Question: "What do you do when you go out with your friends?"]

Classe de Français – 'La mode et toi'

[Question: "Comment t'habilles-tu quand tu sors avec tes amis ?"]

O contexto unificador do primeiro momento de experiência de sala de aula consistiu em solicitar aos estudantes um comentário escrito sobre *imagens* relativas aos conteúdos curriculares respetivos⁴¹ e sua relação com a *street culture*.



Ilustração 3 – Aula 1. Exemplos de cartão de resposta (Francês e Inglês) - Frente

A primeira aula de Inglês do meu projeto de ação-investigação integrava-se no tema 'Unusual Routines'. Os alunos compararam alguns hábitos e rotinas típicas dos Ingleses, Americanos e Portugueses, leram e analisaram um texto sobre Jordan McCabe, um jovem e famoso basquetebolista americano. Descreveram, comentaram e registaram algumas rotinas 'usual and unusual'. Nesta sequência de atividades de 'pre, while e post-viewing', construindo a aula no sentido da realização da atividade de escrita, foi-lhes dado a visionar um 'slide show' com imagens de 'graffiters, rappers, taggers, urban wear and street situations'. Os alunos descreveram, comentaram e

⁴¹ Ver 'Planos de Aula' em Anexos.

escreveram um texto num cartão individualizado onde exprimiram os seus gostos, rotinas e hábitos.

Nas respostas escritas nos ‘cartões’ correspondentes a este momento de aprendizagem, é possível detetar a utilização mais ou menos recorrente de alguns tipos de vocábulos (‘bike’, ‘bicycle’, ‘home’, ‘friends’, ‘outside’, ‘skate’...) direta ou indiretamente relacionados com o conteúdo do programa e seu contexto de apresentação em sala de aula. Particularmente significativas são algumas expressões referidas a atividades de ‘inside’ mas que remetem para um isolamento ou destacamento da esfera da vida doméstica *stricto sensu*, como ‘listening to music’, ‘watching TV’, ‘playing [computer] games [on internet]’... ou atividades diretamente ligadas com a ambiência exterior: ‘riding my bike’...

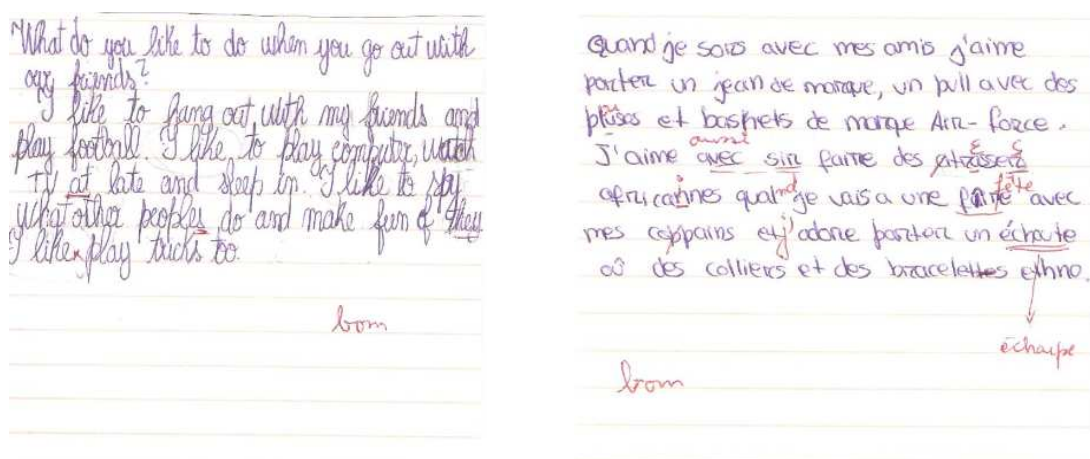


Ilustração 4 – Aula 1. Exemplos de textos de comentário (Francês e Inglês) – Reverso

É expressiva a diferenciação entre as atividades que ocorrem dentro de casa e as que ocorrem no exterior, porque estas últimas remetem, na sua prevalência relativa, para a preferência dos jovens pela comunicabilidade e relacionamento extrafamiliar e em que a rua se torna cenário familiar e integrador. A solicitação que (de acordo com os conteúdos da unidade letiva correspondente) foi feita aos estudantes de indicar e descrever ‘unusual routines’ pode ter deslocado um pouco as respostas para o extremo da não-domesticidade – o que parece claro, porém, é a grande intensidade afetiva e pessoal que os estudantes atribuem ao ambiente da *rua* e às atividades com os amigos que aí têm lugar:

I like to hang out with my friends and play football. I like to play computer, watch TV [at] late and sleep in. I like to spy what other people[s] do and make fun of they [sic]. I like [to] play tricks too.⁴²

É significativa a co-ocorrência entre o contexto doméstico e não-doméstico e a expressividade das atividades reportadas: por exemplo, quando se referiam a atividades que envolviam estar ‘na rua’ com os amigos, de imediato surgem ‘riding the bike’, ‘skating’, etc... Contudo as respostas que indicariam, numa análise superficial, atividades mais domésticas ou de isolamento (especialmente ‘listening to music’, ou ‘playing games’), também se constata que através da comunicação *online* estes especiais atores sociais se encontram de facto em convivência íntima com o grupo a partir do recolhimento do seu quarto: o uso de *earphones* representa um eventual alheamento da esfera de proximidade *física* mas não *social*: de facto, muitos dos estudantes – solicitados a comentar as suas ‘routines’ – *sozinhos, ouvem música em grupo*.

Algumas ideias (‘going out’, ‘into the street’) surgem associadas a dinâmicas do grupo coetâneo (‘my friends’) e a atividades específicas (‘shopping’, ‘going to the cinema’, ‘sports’...). Caso fosse relevante uma apresentação meramente quantitativa da frequência relativa das diversas atividades, ficaria claro que, na aula de Inglês, era comum, quando em casa, ‘listening to music’ e ‘watching TV’ (quer entre os rapazes quer entre as meninas); em ambiente exterior, os rapazes demonstram preferência por ‘sports’ ou ‘riding bike’, ‘skating’, enquanto as meninas indicam ‘doing hair and nails’, ‘wearing cool clothes’, ‘accessories’, ‘shopping’, ‘going to the mall’, ‘flirting’...:

I like go[ing] to the cinema with my friends and eating pizza or hamburgers. I [like] listening to music with my friends. I like talking about boys. I like go[ing] tp the mall with my friends.⁴³

Deve notar-se que os conteúdos dos programas utilizados na aula de *imagem* não são inteiramente coincidentes nas aulas de Francês e Inglês – ‘Unusual Routines’ em Inglês, ‘La Mode et Toi’ em Francês. Nesta última os alunos são levados a refletir, comentar e exprimir opiniões acerca da moda ao mesmo tempo que é feita a revisão do vocabulário relativo a ‘Vêtements et Accessoires’. Esta aula, estruturada da mesma forma que a aula

⁴² Turma de Inglês, 7.º Ano.

⁴³ Turma de Inglês, 7.º Ano.

de inglês, com atividades de pré, ‘pendant’ e pós-observação de imagens em *slideshow* (idênticas às de inglês) teve por objetivo preparar e motivar os alunos para a escrita de um texto: ‘Comment t’habilles-tu quand tu sors avec tes amis?’

De modo a aproximar os dois contextos curriculares para benefício de uma certa concordância entre os comentários dos estudantes das duas línguas, no caso de Francês acentuou-se a tónica nos ‘vêtements de la rue’, o que comumente se designa de *urban wear*, expressão inglesa que se popularizou e designa a roupa associada à vida urbana ‘da rua’. A questão a partir da qual se pediram os comentários dos estudantes foi por isso parcialmente diferente. Deste contexto inicial naturalmente se associaram tipos de resposta diferentes quando comparados com os da aula de Inglês. Entre as expressões dominantes ali recolhidas no contexto ‘going out’ verificou-se, entre os estudantes de Francês, uma frequência superior de: ‘aller aux magasins’, comprar ‘vêtements de rue’ [significativamente algum deles usa expressão inglesa ‘street wear’...], ‘vêtements sportifs’, com referências explícitas a roupas ‘de marca’ reconhecida; note-se que é significativo também a relação que os estudantes estabelecem com indumentárias com expressão ‘sub’-cultural marcada; deve dizer-se que entre as imagens apresentadas, e de que se solicitou um comentário aos estudantes, as imagens deste tipo de vestuário (‘étnico’, poder-se-ia dizer) foram das mais comentadas e das quais se pode notar um grau maior de identificação entre os estudantes.

Tal como na aula de Inglês, também entre os comentários elaborados pelos estudantes de Francês, e ressaltando de novo a diferença de idades que atrás já se referiu, existem algumas diferenças aparentemente subordinadas ao género. É notória entre as raparigas a preferência por vestirem roupa ‘étnica’ e utilizar acessórios ‘diferentes’, marcadamente de identificação ‘sub’-cultural, apresentar arranjos especiais de cabelo (‘des tresses’ e ‘des puffs’); entre os rapazes as preferências vão no sentido da reunião em ‘gang’, o uso *coletivo* (dentro do grupo) de marcas de referência nos sapatos de desporto ou na roupa – é especialmente significativa a associação entre a prática do skate, por exemplo, e a indumentária específica para ela, i.e., uma nítida necessidade de associar a uma prática desportiva uma ‘configuração’ do corpo e seu vestuário: roupas largas, confortáveis, ‘de marca’, associadas à prática do *skate* e sobretudo do ‘*parkour*’.

2.º Momento (áudio)

English class – ‘City and the countryside’

[Question: “City life. Do you like it or not?”]

Classe de Français – ‘La vie en ville’

[Question: “La vie en ville. Tu l’aimes ou tu ne l’aimes pas?”]

O contexto unificador do segundo momento de experiência de sala de aula consistiu em solicitar aos estudantes um comentário escrito sobre *áudios* relativos aos conteúdos curriculares respetivos e sua relação com a *street culture*. Na disciplina de Inglês foi integrado no tema ‘City Life’. Os alunos tinham sido sensibilizados para o tema na aula anterior através de uma projeção de imagens de locais, monumentos, espaços públicos e de lazer, cidades como Londres, Paris, Montreal, San Francisco. Em casa realizaram uma pesquisa sobre as imagens visionadas, fazendo o reconhecimento e descoberta de novas culturas e vivências. A correção do trabalho de casa foi ponto de partida para a atividade de *brainstorming*/registo acerca das vantagens e desvantagens da vida na cidade fazendo a comparação/distinção com a vivência dos alunos.

City. How do
you feel about
it? Do you like
it or not?

La vie en ville.
Qu’est-ce que
tu aimes et
n’aimes pas ?

Ilustração 5 – Aula 2. Exemplos de cartão de resposta (Francês e Inglês) - Frente

Após a leitura e análise de um texto, ‘Amy’s city’, os alunos foram levados a refletir/recordar acerca das formas artísticas associadas à vivência urbana, e concluíram que o *rap* é o género musical urbano por excelência. Os alunos ouviram então a música ‘Changes’ de 2Pac e realizam a atividade de preenchimento de espaços com o vocabulário dado em rodapé pelo professor. Nesta sequência de atividades de ‘pre,

while e post-listening’ construiu-se a aula no sentido da realização da atividade de escrita. Os alunos exprimiram a sua opinião acerca da música, o tipo de linguagem utilizada e a forma como se relacionava com o tópico da aula e em seguida escreveram a sua opinião acerca da vida na cidade num cartão. Os alunos recordaram as estruturas da formação dos graus dos adjetivos e aplicaram/’alargaram’ vocabulário relacionado com a temática.

No momento da conclusão deste trabalho faremos considerações mais pormenorizadas sobre a ‘eficiência’ relativa dos três modos ‘idiomáticos’ (imagem, áudio, vídeo) de contextualização com que sustentámos a nossa ‘experiência de sala de aula’; mas antecipa-se desde já a convicção com que ficamos no fim desta atividade de que o ‘áudio’ (sobretudo quando musical) parece ter um poder de motivação não inferior ao poder evocativo da imagem: tal pode justificar-se pela razão de o seu carácter ‘invisual’ permitir uma margem superior de criatividade quando comparado com o vídeo, sendo este mais normalizador e tendencialmente mais ‘guiador’ de opiniões e comentários do que aquele. Contudo, deveremos fazer notar que a apresentação dos conteúdos através de elemento de ‘áudio’ foi levada a cabo em aulas cuja temática (‘city life’|‘la vie en ville’) por si só suscitou grande interesse dos estudantes. No aprofundamento posterior desta temática seria oportuno afinar metodologicamente um procedimento que nos permitisse ter uma noção exata do poder evocador e motivador dos diversos modos ‘idiomáticos’ de apresentação e contextualização dos conteúdos junto dos estudantes.

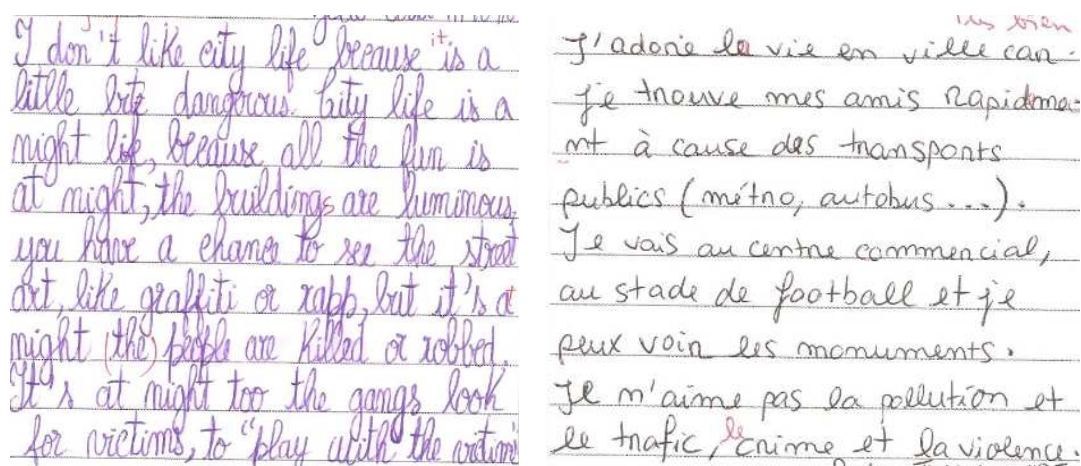


Ilustração 6 – Aula 2. Exemplos de textos de comentário (Francês e Inglês) – Reverso

Ao contrário da aula-imagem, os conteúdos da aula-áudio foram muito semelhantes entre as aulas de Inglês e de Francês (em ambas, a ‘vida na cidade’), o que permite uma

normalização mais nítida dos comentários dos estudantes, para além das referidas diferenças na composição dos dois universos, nomeadamente no que diz respeito à idade. Os estudantes foram em qualquer uma das aulas solicitados a exprimirem-se sobre o que é ‘viver na cidade’ e quais as ‘características mais marcantes’ dessa vivência:

I don't like city life because it's a little bit dangerous. City life is a night life because all the fun is at night, the buildings are luminous. You have a chance to see the street art, like graffiti or rap, but it's at night people are killed or robbed. It's at night too the gangs look for victims, to "play with the victims".⁴⁴

Apesar de termos feito referência, em ambos os contextos, à vida ‘no campo’ (‘countryside life’|‘la campagne’), pretendeu-se que os comentários fossem feitos ‘positivamente’ pela caracterização da vida na cidade e não tanto como contraponto da vida rural. Em aulas que precederam a ‘aula-experiência’ haviam já sido apresentados imagens e exemplos de cidades ‘globais’, pela dimensão, demografia, popularidade (Nova York, Paris, Londres, Sidney, Montreal...), e que estivessem situadas no mundo anglófono e francófono.

A apresentação-solicitação aos estudantes das características da ‘city life’|‘vie en ville’ foi levada a cabo através de dois elementos-áudio (em inglês e em francês, respetivamente) que reproduziam duas performances de estilo musical ‘rap’ (o nome é linguisticamente de origem inglesa mas é utilizado igualmente no *milieu* urbano das grandes metrópoles francófonas) – um dos estilos mais universalmente conotados com a *street culture*.

Em Francês escolheu-se uma composição de Sinic (um compositor significativamente apelidado de ‘Eminem francês’). A sensibilização para o tópico ‘La vie en ville’ tinha sido iniciada na aula anterior através de uma projeção de imagens de diversas metrópoles de todo o mundo. Previamente, os alunos tinham pesquisado acerca das imagens visionadas no sentido de reconhecer e descobrir locais e monumentos famosos.

A correção do trabalho de casa funcionou, então, como ponto de partida para a atividade de *brainstorming*/registo acerca das vantagens e desvantagens da vida na cidade fazendo a comparação/distinção com a vivência dos alunos, fazendo-se a revisão do

⁴⁴ Turma de Inglês, 7.º Ano.

vocabulário sobre a cidade, espaços públicos, de lazer e instituições e os meios de transporte.

Após a leitura, análise e realização de algumas atividades relacionadas com o texto ‘Un voyage inoubliable’, os alunos foram levados a refletir/recordar acerca das formas artísticas e diferentes vivências cosmopolitas associadas e concluem que o género musical mais marcadamente urbano é o ‘rap’.

A música ‘Dans la cage’ de Sinic é escutada e, à semelhança da aula de Inglês, preencheram os espaços em branco com o vocabulário em rodapé. Seguidamente, os alunos escreveram a sua opinião acerca da vida na cidade num cartão após uma curta reflexão acerca da música escutada, o tipo de linguagem utilizado e a forma como se relacionava com a aula:

J’aime la vie en ville car j’ai beaucoup d’amusements. J’aime faire du jogging dans les jardins publics et aller au stade pour assister au match de foot de mon équipe préférée. Il y a beaucoup de cinéma, street cafés. C’est super. Je pense y trouver tout ce que j’adore. J’adore aller à la plage en bicyclette en été. Je n’aime pas la vie en ville a cause de la pollution.⁴⁵

No que diz respeito ao vocabulário utilizado, os comentários elaborados pelos estudantes foram bastante semelhantes, como o haviam sido também na sua apresentação prévia pela professora nas aulas de contextualização dos conteúdos da unidade.

A co-ocorrência de palavras e expressões, tal como na aula-*imagem*, apresentou-se em algumas situações que cremos de clarificação significativa com os alunos. Entre os rapazes, de novo o desporto e a atividade competitiva se revelou um contexto especialmente favorável para a caracterização da vida na cidade (e.g., ‘going to the football’, ‘watch favourite matches’); entre as meninas, de novo o ‘centro comercial’ a ser designado como lugar privilegiado das suas atividades (‘going to the shopping centre’). Tomando em consideração a diversidade de respostas existentes – o género parece ser o parâmetro ‘de corte’ mais estruturante deste ‘universo’ juvenil –, de novo se regista um campo lexical semelhante ao da aula-*imagem*.

⁴⁵ Turma de Francês, 8.º Ano.

Existem muitos elementos comuns: se na aula-*imagem*, ‘listening to music’ ou ‘watching TV’, eram atividades comuns aos dois géneros, e transversais a todas as idades, na aula-*áudio* vemos repetir-se esta tendência em relação a outras atividades da vida urbana, como (um inesperado!) ‘visiting tattoo parlors’ que vemos ser referida quer por rapazes quer por raparigas. Claro que o seu carácter inesperado pode ser atenuado pelo facto de em todas as aulas de contextualização do conteúdo desta aula aquela atividade ter sido especificamente referida.

É importante notar que se pode verificar uma maior desenvoltura nas respostas escritas dos comentários à aula-*áudio* quando comparados com a aula anterior. Por um lado, o primeiro momento não deixou de colher os estudantes de surpresa porque não foi feito qualquer exercício equivalente nas aulas de contextualização; na segunda aula, contudo, embora não fosse referido previamente que se repetiria o tipo de atividade, o facto de terem elaborado o primeiro comentário ‘deixou’ os estudantes bem mais à vontade com a solicitação em molde semelhante ao que lhe foi dirigido em relação às músicas que escutaram sobre a ‘vida na cidade’.

Foi justamente a convicção do poder de ‘surpresa’ vs. ‘familiarização’ deste tipo de atividade que nos levou a contemplar três momentos de solicitação de comentários escritos: por um lado, detetar o tipo de relação que os estudantes estabelecem com tipos de atividade inovadores na prática da sala de aula e, por outro, permitir que essa atividade seja por eles integralmente apropriada até que se torne familiar e de eficiência pedagógica mais firme. Caso se tivesse restringido este tipo a um único momento, tal teria provavelmente estimulado o gosto mas não a capacidade de lidar com o ‘inesperado’. Em qualquer dos casos, e seja qual for o número de situações equivalentes que possam contemplar-se na planificação da unidade curricular, não se deve perder de vista que é o ‘prazer da escrita’ que em primeiro lugar se pretende promover. Não perdendo, contudo, o ‘alinhamento’ de caracterização da aula que vínhamos seguindo, é oportuno referir que também em relação à *frase* e suas estruturas gramaticais se pode verificar alguma consolidação quando se comparam os comentários a esta aula com os feitos à aula anterior.

Os alunos desenvolveram mais o texto em *extensão* e fundamentaram mais firmemente as suas opiniões. Sem utilizarem frases de grande complexidade, a maioria dos estudantes estruturou devidamente os comentários que elaborou – este ‘equilíbrio’ entre

a capacidade informativa *necessária* da frase e a sua estrutura complexa *suficiente* é de resto uma característica que ao longo de todo o ano se insiste em promover, sobretudo para evitar que a estrutura frásica da língua materna (o Português) se insinue quando escrevem na língua estrangeira.

Neste âmbito deve reconhecer-se que o esforço de simplificar e adquirir o modo adequado da estrutura da frase em relação à língua estrangeira a que diz respeito se consegue atingir com mais facilidade em Inglês do que em Francês, apesar de esta língua estar porventura mais próxima do Português em alguns dos seus aspetos estruturais. Seria todavia importante ponderar a influência que, em sentido contrário, advém do uso do Inglês em contextos que ultrapassam e quase ‘submergem’ o âmbito da sala de aula, nomeadamente o ‘universo linguístico’ anglófono da internet, televisão, cinema e música.

3.º Momento (videoclip)

English class – ‘Welcome home’

[Question: “Home strange Home”]

Classe de Français – ‘Ton toit, mon toit’

[Question: “Ton toit, mon toit”]

O contexto unificador do terceiro momento de experiência de sala de aula consistiu em solicitar aos estudantes um comentário escrito sobre *vídeos* relativos aos conteúdos curriculares respetivos e sua relação com a *street culture*.



Ilustração 7 – Aula 3. Exemplos de cartão de resposta (Francês e Inglês) - Frente

Em ambas as disciplinas esta foi a terceira e última aula referente à unidade temática ‘A Casa’.

Integrada no tópico ‘Houses and Homes’ a terceira aula do meu trabalho teve início com a correção do trabalho de casa ‘Quiz: My dream House’, e posterior auscultação das opiniões dos alunos. Seguiram-se atividades de ‘pre, while e post reading’ relativas ao texto ‘Shell House’ que antecederam a apresentação do *powerpoint* ‘Houses and Homes’ através do qual os alunos se familiarizaram com diversos e originais tipos de casa encontrados em todo o mundo (casa na árvore, casa subterrânea, casa em madeira, em vidro, construída sobre estacas, puxada por cavalos, casas luxuosas e bairros de lata), fazendo simultaneamente revisão do vocabulário sobre ‘types of houses’, ‘parts of the house’, materiais utilizados, locais onde se localizam: ‘in the countryside, in the mountain’... Seguidamente os alunos foram conduzidos a refletir/recordar a diferença entre o conceito de ‘House’ e ‘Home’, orientando os alunos no sentido de uma posição crítica e pessoal sobre o que é ‘sentirem-se em casa’/‘fora de casa’.



Ilustração 8 – Aula 3. Exemplos de textos de comentário (Francês e Inglês) – Reverso

Estas atividades realizaram-se no sentido de preparar e motivar os alunos para a audição da música, com exercício de ‘correct the wrong words’ e visionamento do vídeo ‘Ice, Ice Baby’ de Vanilla Ice. *Feedback* acerca do vídeo, linguagem, cenário do clip e a forma como tudo se interrelaciona e integra no tema, dá lugar então à escrita de um texto onde os alunos registam a sua opinião sobre ‘Home strange Home’.

Nas aulas da disciplina de Francês, após a correção do trabalho de casa sobre ‘Les pièces de la maison’, procedeu-se à interpretação e correção das atividades do texto ‘Où

habites-tu?’ que os alunos tinham previamente preparado. No sentido da sensibilização para os diversos tipos de casa é apresentado um *powerpoint* acerca de casas originais e diferentes em todo o mundo (tal como em Inglês, casa na árvore, casa subterrânea, construída em madeira, em vidro, sobre estacas, puxada por cavalos, casas luxuosas e bairros de lata); depois leram e comentaram algumas citações sobre ‘Qu’est-ce que c’est la maison?’

O propósito foi desconstruir a ideia de casa típica tornando este conceito mais global e descentrado dos locais que os alunos habitam e reconhecem, esvaziando o conceito do seu carácter ‘doméstico’, levando os alunos a refletir, comentar e exprimir opiniões acerca do conceito ‘casa’ e o que representa, ao mesmo tempo que foi feito o registo das opiniões dos alunos. À semelhança da aula de Inglês, estas atividades foram estruturadas com o objetivo de preparar os alunos para a audição da música (com a atividade de identificar e corrigir ‘les paroles’) e visionamento do vídeo ‘Monsieur Sable’ de Nekfeu & Alpha Wann. Os alunos exprimiram a sua opinião acerca do vídeo, a linguagem utilizada, o cenário do clip e a forma como tudo se interrelaciona e integra no tema: a diferença entre ‘casa’/‘espaço físico’ e ‘casa’/‘esprit’. A motivação e preparação dos alunos dava lugar, neste momento, à realização da produção escrita do texto: ‘Mon toit, ton toit’.

Os vídeos apresentados, diferentes nas aulas de Francês e Inglês, versavam temas do âmbito da *street culture*, designando situações da vida de adolescentes na sua relação com a rua ‘como lugar de identidade ativa’. Claramente os estudantes reviram-se na forma de estar dos adolescentes (*rappers*) que surgiram nas narrativas visuais e musicais.⁴⁶

É importante fazer referência à evolução dos estudantes no âmbito estrito da relação que vão mantendo com a atividade, o *exercício* da escrita, do ponto de vista da organização do texto, da elaboração das respostas, das palavras utilizadas, da riqueza vocabular, uma vez que os estudantes foram progressivamente sentindo-se mais à vontade com a

⁴⁶ A escola em que se levaram a cabo estas ‘experiências de sala de aula’ não pode considerar-se plenamente ‘urbana’. Situada no limite entre as franjas perirubanas do Grande Porto e as primeiras ocorrências de uma ruralidade ainda mantida, ela recolhe estudantes da sua área envolvente; mas apesar da sua localização eventualmente ‘periférica’, os estudantes reconhecem e participam no mundo urbano da região mais vasta da metrópole em que se inserem.

organização da experiência em sala de aula. De um modo geral, os estudantes escreveram mais nesta última aula, mas a maior diferença nota-se, sem dúvida, em relação ao primeiro momento da aula-imagem.

A diferença de extensão e complexidade do texto escrito como comentário ao vídeo não é muito diferente quando comparado com a segunda aula (áudio). É necessário fazer notar que a temática da aula-*áudio* – a ‘vida na cidade’ — nitidamente impressionou os estudantes e sobrepujou as temáticas das outras duas unidades. Não sendo possível isolar o efeito complementar destas duas influências, a motivação pelo tema e progressiva familiaridade dos estudantes com a forma da atividade, é justo dizer que a resposta dos estudantes foi bastante semelhante nas duas aulas finais. Nas duas últimas aulas os estudantes escreveram cerca de 60-80 palavras por comentário. Registo que, se se mantém idêntico nas duas últimas aulas, é claramente superior à extensão média dos comentários da primeira aula. Trata-se de uma extensão que se crê adequada a este nível de aprendizagem de língua estrangeira (L2). ‘Segundo o descritor para A2 ‘Os alunos deverão produzir pequenos textos, de 25 a 35 palavras, com linguagem simples e frequente’.

Em Francês, comparando os comentários escritos da aula 3 com a aula 2, os textos revelam maior originalidade. Mas deve notar-se que, ao contrário da aula 2, em que se sobrepunham quase perfeitamente (‘city life’|‘la vie en ville’), os conteúdos da aula 3 (‘home, strange home’|‘mon toit, ton toit’) não se recobrem perfeitamente, o que não permite uma comparação igualmente próxima.

Os comentários tornaram-se mais criativos, poder-se-ia dizer mais *pessoais*, afastaram-se do tema estrito da aula de apresentação, refletiram mais as suas ideias e narraram mais livremente as suas experiências:

My home is my castle, [an] enchanted hut. But it is a prison where I’m grounded.
Home is the place where I feel good, that is my sweet home. Home is where I live;
home is where I feel comfortable; home is not just walls and bricks. It is where I
can be myself. Home is where I meet my friends as well.⁴⁷

⁴⁷ Turma de Inglês, 7.º Ano.

Este ponto reputa-se de grande importância para justificar o uso *continuado* de experiências semelhantes ao longo de três ou mais aulas – se o carácter ‘inesperado’ do exercício se perde em parte, e com ele o poder de motivação que as novas experiências sempre induzem, adquire-se, por outro lado, a consciência *cumulativa* da aprendizagem e a apropriação do ‘modo de fazer’ como expressão do ‘sentido da ação’; dito por outras palavras, o carácter instrumental das técnicas de escrita vai disponibilizando-se com mais eficiência ao serviço do discurso e utilização da língua como competência de comunicação – como se à *regra* sucedesse o *espírito* da linguagem:

J’aime un ‘look’ hip hop, ‘streetgang’, avec des colliers en or. J’aime les boucles d’oreilles, des jeans pratiques et des ‘tee-shirts’ noires avec des phrases.⁴⁸

Sendo os conteúdos da aula-*vídeo* associados à vida ‘da casa’ (vida doméstica, rotinas familiares, etc...), tornou-se necessário integrá-los no contexto abrangente da *street culture*. Surgiram algumas dificuldades em proceder a esta integração dos conteúdos programáticos ‘da casa’, quer entre as duas línguas (Inglês e Francês), quer com o fio unificador das culturas ‘de rua’.

Conceptualmente opostas, as ideias de ‘rua’ e ‘casa’ puderam, ainda assim, ser tornadas próximas pelas relações de evidente complementaridade que detêm entre si. As aulas prévias à aula de experiência foram fundamentais para a clarificação significativa do processo com os alunos. Sobretudo através da projeção de algumas frases curtas que se referiam a contextos diversificados do uso da palavra ‘home’, ‘house’, ‘maison’, ‘toit’...

Solicitou-se aos estudantes que as lessem e comentassem, e a elas associassem outras frases alternativas que lhes fossem sugeridas por aqueles exemplos. Esta atividade foi muito estimulante, os estudantes aderiram espontaneamente e com grande interesse, por vezes em ‘quase-agitada’ exuberância. Pretendeu-se ‘desconstruir’ algumas noções mais fixas de cada um dos âmbitos associados à casa e à rua, e procurar ‘descobrir’ como cada um dos dois contextos pode estar presente no outro, como na rua se podem estabelecer relações do ‘lar’, a proteção, o conforto, a família – e, alternativamente, de como de casa se pode ‘conviver’ com o exterior. Em relação a este segundo aspeto da vida ‘da casa’ – a possibilidade de convivência com o exterior a partir de uma

⁴⁸ Turma de Francês, 8.º Ano.

localização ‘interior’ ou doméstica – deu-se especial importância à utilização redes sociais e genericamente do mundo ‘público’ da internet.

Nos conteúdos do programa das disciplinas de Inglês e Francês, são focadas as tarefas domésticas, as divisões da casa, os tipos de casa, as rotinas associadas... Assim, tornou-se necessário associar, a estes elementos mais ‘físicos’ da casa e da sua organização, os sentimentos, as disposições e os estados de espírito com ela relacionados, apelando aos alunos um apoio específico na sua identificação, para que se pudesse enriquecer vivencialmente e conceptualmente os elementos predominantemente ‘funcionais’ da unidade. Por outras palavras, pretendeu-se associar a conceção de ‘lar’ ao de ‘casa’ e, a partir daí, *exteriorizar* este conceito à vivência da rua ou, como se pode ler num comentário de um ‘cartão’: ‘home is where I feel comfortable’. Penso que esta intenção de associar os dois âmbitos foi bem compreendida. Como uma estudante a sintetizou: “Como, sem se ser ‘homeless’, alguém pode na rua sentir-se ‘em casa’”.

Mais facilitada em Inglês, em que a própria oposição ‘home’|‘house’ é um conteúdo dos programas, atingiu-se igualmente em Francês – aqui o conceito não existe de uma forma tão nítida, involucrado numa única palavra, mas existe naturalmente como significado.

Uma vez conseguida, ainda que incompletamente, a ‘transposição’ dos conteúdos das unidades temáticas para o âmbito da *street culture*, solicitou-se aos estudantes que escrevessem os seus comentários num ‘cartão’ de resposta. Já se referiu, e sublinha-se, que as respostas foram mais livres, espontâneas, e dotadas de uma maior ‘vontade’ de comunicar. Por vezes, a correção da escrita ressentia-se desta quase ‘precipitação’, o que se, por um lado, classificaria os exercícios como menos ‘competentes’ que os das aulas anteriores, por outro lado promove uma relação mais rica com a língua e com o seu poder de comunicação e prazer de utilização. A ideal convergência (e mútua interação) entre os dois âmbitos do uso da língua – a *correção* e a *intensidade* – poderá talvez ser progressivamente atingida em exercícios complementares em que a uma primeira ‘versão’ do comentário escrito se solicite aos estudantes a autocorreção.

Algumas escolhas vocabulares surgiram mais óbvias no momento de os estudantes tentarem definir o estado de espírito que associam à relação entre a ‘casa’ e a ‘rua’. Não pode tão pouco detetar-se uma diferenciação essencial entre as meninas e os rapazes (ao contrário do que ficou óbvio nos comentários da aula-áudio). Tal poderá ser

significativo em função do estabelecimento da moldura de definição de ‘cultura’ (feminina/masculina) ou ‘cultura dos jovens’.

Na descrição ‘interior’ da casa, dominam vocábulos que se lhe referem como o lugar ‘em que sentem *protegidos* ou *seguros*’, ‘leem os seus *livros*’, ‘ouvem a sua *música*’, ‘veem *televisão*’, ‘jogam no *computador*’, têm o ‘seu *canto* preferido’... Nas aulas de uma língua, como nas da outra, os estudantes contemplaram amplamente os vocábulos que se haviam utilizado na aula de experiência e introduzido nas aulas prévias a esta. Mas também se referiram bastante à ‘rua’, fixando no texto escrito a consciência que haviam demonstrado oralmente nas aulas prévias e na própria aula de experiência.

Surgiram algumas ideias que diretamente se referem à relação ‘confortável’ com a rua ou ‘desconfortável’ com a casa: seja porque detestam ‘estar de castigo em casa’, seja porque a rua surge como lugar de refúgio de um/a adolescente que experimenta evidente tensão na vida familiar e em que o grupo de amigos e a rua se representam afeiçoadamente. A este respeito deve notar-se que, de um modo genérico, nos comentários escritos nos ‘cartões’ são muito mais abundantes as referências aos ‘amigos’ que aos ‘pais’ e ‘irmãos’.

A influência de género faz também sentir-se na expressão dos sentimentos e na descrição das vivências da casa e da rua. As meninas consistentemente apresentam mais referências, e mais positivas, à esfera da domesticidade e à vida familiar,⁴⁹ ao lugar em que ‘se sentem protegidas’:

At the weekend I sometimes go to bed late. I stay up watching TV or playing games in my cellphone. Usually, I try my mother’s clothes, wear her high heel shoes, earrings and necklaces. I like listening to music with my mother and dance in the garden.⁵⁰

Os rapazes, pelo seu lado, evidenciam a vontade de ‘sair de casa’, ‘conviver com os amigos’, elegendo a rua como ‘lugar [preferencial] de encontro’.

⁴⁹ Esta frequência é tão mais significativa quanto, como atrás se referiu, no momento de caracterização do universo dos estudantes com quem se partilharam esta experiência de sala de aula, as meninas estão plenamente na adolescência, ao contrários dos rapazes, sobretudo os do sétimo ano, que estão no fim da infância. Contudo, deve evitar-se qualquer tentação ‘determinista’ de género, porque é também de uma menina a resposta que mais diretamente endereça a vontade ‘de viver na rua’.

⁵⁰ Turma de Inglês, 7.º Ano.

Quand je sors avec mes amis, j'adore le style des snowboarders. J'aime un tee-shirt blanc de style sportif, un jean très large de marque, des baskets branchés et un blouson confortable.⁵¹

A densidade e organização dos textos escritos não difere em muito dos da aula-áudio, como já se referiu, adquirindo porém uma maior carga 'confessional'. Os estudantes abrem-se mais a quase-confidências e exploram, em textos mais pessoais, as diversas facetas da sua vida doméstica e pública. Não existem dúvidas de que o desenvolvimento da experiência de aula fomentou a *criatividade* que se reflete nos textos escritos. Comentários, alguns de sentida originalidade, apresentam a casa como um 'lugar encantado', 'uma prisão', até uma proposta inesperada da casa como 'um lugar que deveria estar interiormente forrado a espuma'.⁵² Veja-se, especialmente:

For me home is a cosy place; not very big, an apartment with a lot of lights of different colors. My home would be a jacuzzi with a big TV, an unusual bed and flexible furniture. In my home I would like to have my little corner. A jumping floor to have fun with my friends. For that the floor would be made of sponge, colorful sponges.⁵³

⁵¹ Turma de Francês, 8.º Ano.

⁵² Este último comentário foi um dos que, tendo em vista a sua original excentricidade, se pretendeu dilucidar em entrevista pessoal; confirmou-se a ideia original de 'conforto', mas também se insinua a vontade de isolamento dentro da própria casa, i.e., um 'canto' de inacessibilidade em que, paradoxalmente, se exerce a relação com o exterior a partir do contacto pelas redes sociais virtuais e genericamente 'viajar' pela internet.

⁵³ Aula de Inglês, 7.º Ano.

Conclusão

Como em qualquer trabalho, reconheço que as experiências de aula não corresponderam inteiramente às minhas expectativas – no entanto essa margem de imponderabilidade era também um elemento constituinte das condições da própria capacidade de convivência do lugar ‘sala de aula’, sobretudo quando ‘aberta’ ao exterior. Em todo o caso, creio que essas mesmas expectativas se enriqueceram com o decorrer das próprias experiências em sala de aula, em que tomaram especial significado, sobretudo do ponto de vista de um professor, a pluralidade de vozes presentes e referenciais da sua plena designação e performatividade. A capacidade de as poder receber e amplificar é um desafio para a situação de sala de aula e um elemento a tomar em consideração numa investigação futura que prosseguisse as indicações que este estudo aponta:

Today’s language educator can no longer afford not to redefine his or her role according to the nature of modern societies, which themselves no longer conform to the traditional and erroneous model of the nation state. (...) “All national entities are multilingual, even those that call themselves homogeneous”. Modern societies are a complex environment, characterised by linguistic and cultural diversity and exchanges between languages and cultures. With the myth of monolingualism now exploded, the words “languages” and “cultures” in effect only have a meaning when used in the plural. For today’s individual, it is important to be able to interact with people of other languages and cultures. Indeed that is what language education is all about: making languages a means of communication in the sense of a mode of openness and access to otherness: linguistic otherness, cultural otherness and otherness of identity (Bernaus 2007: 10).

O âmbito da *street culture* é vasto e multiforme – exige uma abordagem sistemática por parte do docente que não esteja muito familiarizado com ele e, porque é uma representação complexa de uma sociedade global, exige também uma apresentação crítica e adequada junto dos estudantes,⁵⁴ sobretudo tendo em conta a sua idade e especialmente o grau de maturidade. De facto, a *street culture* permite não apenas estimular a criatividade mas também gerar um movimento de ‘diálogo’, cuja intensidade, por vezes inesperada, leva (levou, neste caso) a que a professora recolha

⁵⁴ In the Common European Framework of Reference for Languages, “plurilingual and pluricultural competence is defined as the language communication and cultural interaction skills of a social player who, at various levels, masters several languages and has experience of several cultures” (Council of Europe, 2001).

dos seus alunos informações, conhecimentos de músicos, sugestões de artistas e meios de performatividade que reverteram inclusivamente para a organização das aulas.

Foi estimulante observar que mesmo nas aulas de Francês (em que seria menos óbvio o reconhecimento de artistas e músicos associados à *street culture*) a busca motivada de temas nessa língua encaminhou a pesquisa e a experiência de sala de aula para contextos plenamente *francófonos* de uma cultura radicalmente ‘anglo-saxónica’ de origem. Todos descobriram, professora e estudantes, um novo tipo de língua ou, pelo menos, um novo modo de a ela acederem:

The Common European Framework of Reference for Languages helps us to understand the sense of these three terms. It states that “plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures” (Council of Europe, 2001: 168).

A experiência de aula associada ao uso de vídeos motiva sem dúvida os estudantes. Os professores devem por isso ir em busca de temas e suas apresentações que estão próximos deles. Por várias razões, entre as quais algum desconhecimento de formas contemporâneas de identidade e contestação cultural, o docente pode eximir-se a solicitar aos seus estudantes relações mantidas em esferas de identidade cultural que são afinal as deles mesmos. Porém, esse é um mundo que está inteiramente disponível (sobretudo na internet, mas nos filmes, músicas, etc.) e que professores e alunos podem ‘desbravar’ em conjunto:

Educators have discovered the tremendous benefit of incorporating subject of particular interest to students (...) In addition to enhancing motivation, these [classes] provide a meaningful context for connecting class material to students’ lives, with this epistemological shift ultimately leading to improved student achievement and critical thinking (Greenway 2006: 148)

Em casos como os que foram analisados, tornou-se evidente que os conceitos das unidades temáticas foram ativamente e motivadamente apropriados pelos estudantes e personalizadamente rerepresentados no âmbito da *street culture*. É muito significativo o poder desta ‘cultura de rua’ de desvanecer os limites demasiado rígidos que são transmitidos pelos próprios conteúdos das disciplinas; sem o poder de alterar ou anular os conteúdos disciplinares estabelecidos pela tutela, e sem a correspondente apropriação

que os estudantes fizeram da sua nova natureza *híbrida*, talvez não tivesse sido possível obter a gama diversificada e personalizada dos comentários que assim se recolheram.

O desenvolvimento de uma abordagem ‘learner-centred’ no processo de ensino aprendizagem das línguas surge associado à perspetiva cujo

basic principle (...) is that learners must learn not only to make grammatically correct, propositional statements about the experiential world, but must also develop the ability to use language to get things done (Nunan 2001: 25).

O curriculum ‘learner-centred’ é construído tendo por base as necessidades dos alunos, isto é ‘because the learner wishes to utilise them for some purpose beyond the learning environment, not simply because they happen to be part of a subject or academic discipline.’ (*ibid.*). Deste modo considera-se que o conteúdo do curriculum baseado nas necessidades e características dos estudantes revela-se potencialmente motivador e relevante para os alunos. Assim, torna-se necessário determinar os fatores que caracterizam mais subjetivamente os estudantes e definem, pelos tipos de aulas preferidas, metodologias, materiais e atividades:

It was recognised that simply being able to create grammatically correct structures in language did not necessarily enable the learner to use the language to carry out various real-world tasks. While the learners have to be able to construct grammatically correct structures, they also have to do much more (Nunan 2001: 25).⁵⁵

E, se não é imperfeita a perceção que se pode ter da sua evolução ao longo das experiências em sala de aula, fica a convicção de que a motivação, a apropriação e a personalização dos conteúdos por parte dos estudantes, bem como a sua expressão numa língua estrangeira, são potenciadas pelo encontro de duas dimensões envolvidas: a (i) *apresentação compreensiva dos conteúdos* através de (ii) uma *reconfiguração de formas de cultura* que descobrem ser ‘sua’, por identificação; a estes dois achados, descobrem que a identificação cultural de um grupo pode ocorrer através da sua escrita, tornando-os assim, sujeitos de ação e não meros reprodutores de uma tarefa com que se identificam, juntamente com a solicitação de um *exercício continuado e cumulativo de escrita*:

⁵⁵ Em termos da construção da capacidade de ‘speech’, deverão ser incluídas variáveis que interagem numa relação complexa. Referimo-nos ao contexto, a situação em que ocorre o discurso, o tema, o objetivo, bem como a relação entre os interlocutores.

I suggest that educators need concrete experiences that disrupt this self-normalizing tendency, with the symbolic interactionist tradition offering insights into how true self-consciousness requires both awareness and social experience. Through interaction, the individual becomes able to more fully ‘take the role of the other’, and thus, to appreciate one’s own contextualized identity framework (...) Through cognizance of the ways in which who they are affects how they think and teach, educators are in a stronger position to deconstruct the normative assumptions brought to the classroom. It is suggested here that the inclusion of popular culture into the curriculum represents a meaningful vehicle for encouraging educators to become more aware of matters of identity and to implement classroom approaches to best meet the needs of today’s learners (Greenway 2006: 150).

Ao longo das páginas deste trabalho fui indicando alguns pontos que agora desejo, de alguma forma, sistematizar em forma de conclusão.

Em relação à questão fundamental levantada no início deste estudo – sobre a motivação dos estudante no âmbito da inclusão da *street culture* em ambiente de sala de aula – e, especificamente, se da utilização de imagem, som e vídeo resultaria uma escrita mais criativa, não podemos deixar de chegar à conclusão de que não é claro que ao vídeo se associe uma maior criatividade, até porque se pôde constatar que a ‘apetência’ dos estudantes pelos conteúdos do programa – e também a idade e género – influenciaram decisivamente a natureza e extensão dos comentários escritos.

A complexidade dos fatores em presença não permite a apresentação de uma conclusão única para este estudo e justifica a sua futura continuidade no sentido de determinar com mais nitidez a relação da motivação para a escrita criativa através do uso do vídeo. Permitir-me-ia antecipar que este é um recurso que abre inúmeras formas de expressividade e permite uma plasticidade performativa inegável: tal poderá inclusivamente contemplar a elaboração de ‘filmes’ pelos próprios estudantes, de acordo com as suas preocupações, dentro das temáticas do programa.

Como princípio mais abrangente da organização da relação de ensino e aprendizagem, creio que é fundamental contemplar uma ‘dupla’ participação em sala de aula: uma inclusão ativa da múltipla experiência de vida dos estudantes, no contexto da configuração geracional a que pertencem, juntamente com uma capacidade de expressão linguística correta que os disponha a participar em redes o mais abrangentes possíveis de globalização – em suma: *agirem localmente, pensando globalmente*.

Bibliografia

Manuais escolares

Inglês

Teixeira, I., Meneses, P. – *Move on*. Lisboa: Texto Editora.

Francês

Costa, S., Pacheco, L. – *Mots croisés*. Lisboa: Porto Editora.

Crítica

Appadurai, A. (1996) *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beauvoir, S. (2008) *O segundo sexo*. Lisboa: Bertrand.

Béguin, F. (1975) *Le paysage*. Paris: Flammarion.

Bernaus, M. (2007) *LEA, Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education*. Brussels: European Council.

Bhabha, H. (1994) *The location of culture*. Oxford: Routledge.

Blodget, T. (2000) 'Teaching the target language through the lyrics of melodic music'. songsforteaching.com/musicapaedia (consultado em 23-07-14).

Bondi, L.; Matthews, M., eds (1988) *Education and Society*. London: Routledge.

Brannigan, S. (2014) 'Ways to encourage students to speak, conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.

Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.

Butler, J. (1993) *Bodies that Matter: On the Discursive limits of 'Sex'*. London: Routledge.

Butler, J. (1997) *Excitable speech*. London: Routledge.

Calvin, L. (2005) 'Graffiti, the Ultimate Realia: Meeting the Standards Through an Unconventional Culture Lesson'. *Hispania* 88(3) : 527-530.

Cameron, D. (1997) 'Performing gender identity: young men's talk and the construction of heterosexual masculinity'. In S. Johnson, U. Meinhof (eds), *Language and Masculinity*, p. 47-64. Oxford: Blackwell.

Castree, N. (1995) 'The nature of produced natures'. *Antipode* 27: 12-48.

Cavalheiro, L. (2013) 'Language and Teaching Materials in ELT, an EIL Approach'. *e-Teals: an e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 4: 71-84.

- Cravo, A., Bravo, C., Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- De Ara Gamazo, Eric (1992). *Graffiti'Art. Pochoirs politiques. Chronique d'une décennie*. Parme : Éditions de l'Aube.
- Despacho n.º 5306/2012. *Diário da República*, 2.ª s., n.º 77, 18 de abril de 2012.
- Dudeney, G. (2014) 'Digital literacies, teachers and learners', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.
- Franco, N. (2013) *Humanizing Youth Through a Graffiti Discourse : A Critical Pedagogy of Space*. California State University, Northridge.
- Gardener, H. (1993) *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1993) *The Giddens reader*, org. Philip Cassell. Stanford: University Press.
- Greenfield, D. (2006) *Conscious Practice in Education: Empirical and Theoretical Explorations*. Cape Town: Cape Peninsula University of Technology.
- Haraway, D. (1990) *Simians, Cyborgs and Women*. Oxford: Routledge.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education.
- Harvey, D. (1998). *The Condition of Post-Modernity*. Cambridge (MA): Blackwell.
- Hopper, P. (1998) 'Emergent Grammar'. In M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language*, p. 155-175. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Hurst, N. (2010) 'Revival and Renewal in ELT Approaches to Grammar', *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 1: 44-51.
- Hurst, N. (2014) 'Curse or Cure: Cultural Content in Local Coursebooks', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.
- Latour, B. (1987) *Science in action*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Lin, A. (2012) 'Hip Hop and English Language Learning (ELL): Empowering Youth with Positive English Speaker Identities'. *ELTWorldOnline*: blog.nus.edu.sg/eltwo, consultado 12 Ago.
- Magalhães, J. (2012) 'Creative writing: audiovisual resources as promoters of creativity in writing '. *e-Teals: an e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 3: 41-52.
- Marcál, M (2010) *The Integration of Culture into Foreign Language Classrooms*. Senior Honors Theses. Paper 31. New York: State University of New York.
- Miladi, K. (2007) *Le graffiti: de la rue à une reconnaissance institutionnelle?* Mémoire de M2, Histoire de l'Art. Grenoble: Université Pierre Mendès.

- Neves, R. (2014), 'Engaging students in the inclusive classroom', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.
- Nunan, D. (2001) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obee, R. (2014) 'Webs of Words: Issues in vocabulary learning and teaching at A2 and B1', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.
- Oliveira, N. (2012) 'Approaching Images from a Cultural Perspective in the Foreign Language Classroom'. *e-Teals: an e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 3: 30-40.
- Pennycook, A. (2003) 'Global Englishes, Rip Slyme, and performativity'. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4) : 513-33.
- Pennycook, A. (2007) *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Rorty, R. (1989) *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: University Press.
- Said, E. (1992) *Culture and Imperialism*. London: Chattus and Windus.
- Said, E. (2014). *Orientalismo*. Lisboa: Cotovia.
- Sánchez, D. (2010) 'Hip-Hop and a Hybrid Text in a Postsecondary English Class'. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53(6): 478–487.
- Sayer, P. (2010) 'Using the linguistic landscape as a pedagogical resource'. *ELT Journal* 64 (2): 143–154.
- Szasz, P. (2014) 'Empowering students to become global citizens', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.
- Tafari, L. (2014) 'Language and culture', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.
- Thrift, N. (2000). 'Afterwords'. *Environment and Planning D: Society and Space* 18: 213-255.
- Whatmore, S. (2002) *Hybrid geographies*. London: Sage.
- Williams, R. (1976) *Keywords*. London: Croom Helm.
- Woodall, L. e Ziembroski, B. (2014) 'Promoting Literacy through music', www.singsforteamin.com, consultado em 23 Março.
- Young, A. (2014) 'Spilling, spalling, spelling:a creative aproach', conferência apresentada à 28th Conference APPI, *Language and Culture – encourage, engage, empower*. Porto, 1-3 May 2014.

Anexos

Avaliação docente – 2012/2013

Relatório de autoavaliação. Prática letiva

No presente ano letivo, foram-me atribuídas 7 turmas: A, B,C e D do 7.º ano - Francês; D e E do 9.º ano e CEF-SM - Inglês, tendo sido diretora de turma e de curso, desta última. Cumpri a totalidade do serviço letivo e não letivo que me foi atribuído, colaborando ativamente no desenvolvimento do PEA, PCA, PAA, coordenando o PT e interagindo com os pais e EE, nas ações e atividades decorrentes do progresso desses projetos. Enquanto Diretora de Turma e do Curso CEF-SM, cumpri com o maior empenho e profissionalismo as funções inerentes a estes cargos. No âmbito da prática letiva, refleti, continuamente, sobre as práticas educativas, centrando-me na experiência e investigação, promovendo a melhoria do meu desempenho e diagnosticando necessidades de formação. Desenvolvi estratégias de aquisição e atualização de conhecimentos, a nível científico, pedagógico e didático, intensificadas por um constante contacto com o uso de línguas estrangeiras em situação real (música, livros, filmes). Empenhei-me no trabalho em equipa, promovendo a partilha de saberes e práticas e valorizei a minha atividade profissional, com a realização de ações, atinentes com as prioridades de formação profissional definidas no PEA. Participei, empenhadamente, nas estruturas de orientação educativa, coordenação e supervisão do Agrupamento. Participei nas atividades dos Órgãos de Gestão e Administração, Conselhos de Turma, Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares. Cooperei, de forma ativa, quer com os colegas dos Departamentos Curriculares, Grupos Disciplinares, Conselhos de Turma e Núcleo dos Apoios Educativos, quer com a psicóloga do SPO e com a CAP, na concretização dos objetivos e metas fixadas no PEA e nas atividades previstas nos PAA e nos PT, tendo, ainda, participado nas iniciativas do CR/BE, no âmbito do “Plano Nacional de Leitura”. Colaborei com todos os intervenientes no processo educativo, desenvolvendo relações de cordialidade, camaradagem e respeito; organizei as atividades letivas, elaborando as planificações tanto com os pares do meu grupo disciplinar, como individualmente, de acordo com o programa das disciplinas, recorrendo a estratégias de ensino adequadas às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo um ensino pela descoberta e

fomentando métodos e hábitos de trabalho. Na função de ensinar, fiz uso do saber próprio da minha profissão, assente, de forma sistemática, na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa, fomentando a qualidade dos contextos educativos e assegurando o bem-estar dos alunos e o seu desenvolvimento global. Assegurei um conjunto variado de aprendizagens aos alunos com necessidades educativas específicas, investindo no direito de todos ao desenvolvimento integral, valorizando diferentes saberes, culturas e ideologias, combatendo a exclusão e a discriminação. Promovi a autonomia dos alunos e a sua integração na sociedade, diferenciando as aprendizagens escolares, em ambientes de trabalho seguros, exigentes, motivadores e cooperativos, sendo em alguns casos, o trabalho tutelado pelos pares. Revelei sistematicamente, capacidade de relacionamento e comunicação, assim como equilíbrio emocional, nas diversas situações profissionais, sempre fundamentando os meus pontos de vista com objetividade, ponderação e serenidade e incentivando o trabalho colaborativo. Assumi e desenvolvi a dimensão cívica e formativa da minha atividade docente, integrando de forma criativa, as sugestões dos diversos elementos do Agrupamento, valorizando o trabalho pessoal e coletivo. Estas práticas espelharam-se, nas duas “aulas observadas”, em 15 de abril e 13 de maio. Em ambas, cumpri a planificação concebida e atendi aos objetivos selecionados em conformidade com pré-requisitos dos alunos, procedendo a uma abordagem completa, rigorosa e motivadora dos conteúdos. Considero que foram aulas dinâmicas, que contemplaram o ritmo de trabalho dos alunos e as questões que levantaram foram adequadamente esclarecidas, fomentando-se a interação e o diálogo. Os alunos responderam positivamente a todas as atividades propostas e estratégias implementadas, sendo a organização das duas aulas norteadas pela realização de atividades que permitiram a aquisição e sistematização de vocabulário e itens gramaticais, a compreensão e produção oral e escrita, a motivação para novos conteúdos, bem como, a reflexão e avaliação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas, através das correções em sala de aula e das tarefas para casa. As ‘4 skills’ estiveram presentes, tendo-se criado um clima de aprendizagem motivador no qual os alunos se envolveram pela descoberta e partilha de saberes e experiências. Consegui manter um clima de descontração, responsável e disciplinado, favorável ao processo de ensino-aprendizagem, apesar de na segunda aula se ter verificado um comportamento inapropriado por parte de um dos alunos, que resolvi adequadamente.

Atividades promovidas

Considero ter sido muito válido o meu contributo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, centrada no exercício sistemático de planificação, construção e implementação de recursos motivadores, diferenciados e ajustados às necessidades dos alunos e promotores do seu sucesso educativo. A diversidade de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, de auto e de heteroavaliação, que criei e aos quais recorri, no âmbito de uma avaliação formadora, revelaram-se promotores das aprendizagens dos alunos. Adotei estratégias de diferenciação pedagógica para aqueles que revelavam atraso na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades previstas. Solicitei a participação e intervenção ativa dos alunos nas atividades; incentivei e valorizei a realização das tarefas propostas, utilizei atividades orais e escritas de remediação, para explorar erros e superar dificuldades; realizei atividades para orientar o trabalho pessoal, implementei técnicas de estudo e de treino da memorização; promovi atividades para desenvolvimento das capacidades de comunicação oral e escrita; orientei, verifiquei e controlei os registos no caderno diário e organização dos instrumentos de trabalho; apelei frequentemente à persistência e ao empenho na melhoria, encorajando cada aluno a ser mais ativo e mais perseverante; implementei atividades que estimulavam o gosto pela disciplina e o esforço pessoal. Utilizei os materiais pedagógicos mais adequados às turmas e às temáticas abordadas, adotando, em alguns casos, uma metodologia ativa e de autoformação, com trabalhos realizados em grupo e em par. Ao promover a autonomia e criatividade dos alunos, atendi aos seus diversos ritmos e interesses, promovendo a criatividade, a organização e a capacidade de seleção de materiais e ideias, bem como o espírito crítico, a autonomia e a autoestima e incentivando o intercâmbio de saberes. O recurso a aulas mais direcionadas e centradas no professor foi também uma realidade, sobretudo nas turmas do sétimo ano, já que os alunos necessitam de adquirir e relembrar, primeiramente, as ferramentas e conceitos base a nível de vocabulário e estruturas gramaticais e funcionais. Procurei, então, dotar os meus alunos dos saberes essenciais e solicitar, posteriormente, o seu uso e aplicação em situações novas e mais complexas onde lhes foi exigido o domínio de conhecimentos e capacidades mais globais: elaboração de

textos escritos e orais, interpretação de enunciados, tratamento de documentos reais, leitura e tratamento de obras de leitura extensiva, análise, discussão e defesa de diferentes pontos de vista, utilizando a língua estrangeira. As novas tecnologias de comunicação e informação foram regularmente utilizadas: trabalhos em powerpoint elaborados por mim e pelos alunos, atividades no quadro interativo, recurso ao e-manual e outros. Os alunos com necessidades educativas especiais realizaram fichas de trabalho e avaliação diferenciada, com enunciados mais simples, com respostas de escolha múltipla, promovendo-se as competências de receção e compreensão, em detrimento das de produção. É de salientar que, a nível da realização dos trabalhos de projeto em Inglês, os alunos tiveram um desempenho extremamente positivo, participando ativamente na elaboração e apresentação do trabalho do seu grupo. Considero, neste ponto, ter conseguido a integração total dos alunos no grupo e na turma, permitindo o seu enriquecimento a nível dos conhecimentos da língua e cultura anglo-saxónica, bem como a nível pessoal. Refleti, sistematicamente, sobre os resultados dos alunos, sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria dos seus desempenhos e reajustei estratégias. Empenhei-me, seriamente, na sensibilização dos meus alunos para a importância do conhecimento e cultura escolares numa futura integração profissional, no desenvolvimento de capacidades, na realização pessoal, tentando motivá-los, nomeadamente os menos interessados, para o estudo. Na turma CEF promovi e coordenei atividades que permitiram a aplicação de noções práticas essenciais neste curso, trabalhando em conjunto aplicando as competências do trabalho de projecto, cooperação em grupo, tão importantes em alunos com o perfil de aluno CEF. Na generalidade, os alunos atuaram de forma muito responsável.

Análise dos resultados obtidos

Considero ter criado um ambiente otimizador e promotor da aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos. Os resultados finais são bastante positivos. De acordo com as orientações aprovadas em conselho de turma e departamento, desenvolvi as diversas atividades de apoio educativo, indo ao encontro das necessidades específicas de cada turma e, sempre que a situação o exigia, a cada aluno. Apliquei os critérios de avaliação aprovados pelo departamento e conselho pedagógico

Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo

Envolvi-me ativamente nos projetos e atividades das diferentes turmas que lecionei. Na semana da leitura, em colaboração com o CR/BE, realizaram-se e foram expostos vários trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da disciplina de Francês integrados na temática ‘La mer’. Em Inglês, dinamizei ‘Guy Fawkes’. Promovi, organizei e coordenei todas as reuniões, atividades e projetos da minha turma, em particular: ida ao teatro, cinema, ‘Qualifica’, sessões de esclarecimento em colaboração com o Centro de Saúde, Serviços de Psicologia, Orientação Vocacional e Serviços Segurança Pública, Concurso Interescolas, entre outros. Na qualidade de diretora de curso, efetuei contatos com diversas empresas para colocação de estagiários promovendo a sua integração em FCT. Organizei os dossiers individuais de estágio e todo o processo de colocação dos mesmos com assinatura de novos protocolos estabelecidos com a escola. Participei nas reuniões de departamento, de grupo e nos conselhos de turma, preparando-as de antemão no sentido de colaborar de forma produtiva e eficaz, estando sempre disponível para colaborar e todas as tarefas. Colaborei com os diretores de turma em todas as atividades propostas, assim como no projeto de turma

Formação realizada e seu contributo para a melhoria da ação educativa

Frequentei na FLUP o curso de Espanhol B1 que concluí com a classificação de dezasseis valores, que me conferiu seis créditos. Considerei-a muito útil para a minha prática enquanto docente, permitiu-me a aquisição de saberes transversais e reforçou a minha eficácia no desenvolvimento do ensino aprendizagem das línguas estrangeiras.

Planificações de Aula

Aula 1 – Inglês

Lesson plan

'Habits' (Lesson plan: App. I)

'Jordan McCabe' (Lesson plan: App. II)

'Unusual Routines' (Lesson plan: App. III)

Slideshow [layout] (Lesson plan: App. IV)

Students' Cards (Lesson plan: App. V)

Aula 1 – Francês

Plan de cours

‘La mode et toi’ (Plan de cours: App. I)

‘Une lettre de Karen’ (Plan de cours: App. II)

‘Las marques’ (Plan de cours: App. III)

‘Qui dit quoi?’ (Plan de cours: App. IV)

Présentation [layout] (Plan de cours: App. V)

Cartes des Élèves (Plan de cours: App. VI)

Aula 2 – Inglês

Lesson plan

'Famous places' (Lesson plan: App. I)

'Most visited places' (Lesson plan: App. II)

'Amy's city' (Lesson plan: App. III)

'Changes, 2Pac' (Lesson plan: App. IV)

Students' Cards (Lesson plan: App. V)

Aula 2 – Francês

Plan de Cours

‘Endroits fameux’ (Plan de cours: App. I)

‘Un voyage inoubliable’ (Plan de cours: App. II)

‘*Dans la cage*, Sinik [vides et clés] (Plan de cours: App. III)

‘Cartes des Élèves (Plan de cours: App. IV)

Aula 3 – Inglês

Lesson plan

'My dream house' (Lesson plan: App. I)

'Can you guess what this is?' (Lesson plan: App. II)

'Shell house' (Lesson plan: App. III)

'Houses and homes' (Lesson plan: App. IV)

'*Ice Ice Baby*, Vanilla Ice' [student's doc] (Lesson plan: App. V.1)

'*Ice Ice Baby*, Vanilla Ice' [key] (Lesson plan: App. V.2)

'*Ice Ice Baby*, Vanilla Ice' [video] (Lesson plan: App. VI)

Students' Cards (Lesson plan: App. VII)

'Vanillas's biography' [homework] (Lesson plan: App. VIII)

Aula 3 – Francês

Plan de cours

‘Pièces de la maison’ (Plan de cours: App. I)

‘Où habites-tu?’ (Plan de cours: App. II)

‘Types de logements’ (Plan de cours: App. III)

‘Citations’ (Plan de cours: App. IV)

‘*Mr Sable, Nekfeu*’ [doc. des élèves] (Plan de cours: App. V.1)

‘*Mr Sable, Nekfeu*’ [clés] (Plan de cours: App. V.2)

‘*Mr Sable, Nekfeu*’ [vidéo] (Plan de cours: App. VI)

Cartes des élèves (Plan de cours: App. VII)

‘Nekfeu, bio’ (Plan de cours: App. VIII)